МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСЛЕКСІЄЮ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0164-з
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
освітньої програми «Логопедія»
О. В. Варяник

Керівник: старший викладач кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти, доктор філософії,
В. В. Апухтіна

Рецензент: _____
_____

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКІЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 016 «Спеціальна освіта»
Освітньо-професійна програма «Логопедія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____» _____20__ року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Варяник Олені Вікторівні

1. Тема роботи: «Формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією»
керівник роботи Апухтіна Вікторія Валеріївна, доктор філософії, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
затверджена наказом ЗНУ від, №

2. Строк подання студентом роботи:

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, аналіз теоретичних джерел.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): визначити сутність поняття «читацька компетенція» у сучасному науковому дискурсі; з'ясувати сутність, етіологію, симптоматику дислексії та надати психолого-педагогічну характеристику учнів з дислексією; визначити стан сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією; розробити й експериментально перевірити зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією та визначити його ефективність.

5. Перелік графічного матеріалу: 4 таблиці, 10 рисунків з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Апухтіна В.В.		
Розділ 1	Апухтіна В.В.		
Розділ 2	Апухтіна В.В.		
Висновки	Апухтіна В.В.		
Додатки	Апухтіна В.В.		

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад-січень	виконано
2	Написання вступу	січень	виконано
3	Написання першого розділу	лютий-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-серпень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Варяник О. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Апухтіна В.В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 72 с., 4 таблиці, 10 рисунків, 60 джерел, 6 додатків.

Об’єкт дослідження – процес формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Предмет дослідження – зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення отриманих даних; експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний); бесіда, діагностичні завдання для визначення рівнів сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією; якісний та кількісний аналіз результатів дослідження.

Теоретичне значення роботи полягає у визначенні сутності поняття «читацька компетенція» у сучасному науковому дискурсі; з’ясуванні сутності, етіології, симптоматики дислексії та наданні психолого-педагогічної характеристики учнів з дислексією.

Практичне значення роботи полягає у розробці діагностичних завдань для визначення стану сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією за всіма критеріями (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний), а також у розробці змісту логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Галузь використання: заклади інклюзивного навчання, галузь використання: заклади інклюзивного навчання.

ДИСЛЕКСІЯ, КОМПЕТЕНЦІЯ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПОРУШЕННЯ ЧИТАННЯ, ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

SUMMARY

Varianyk O. Development of Reading Competence in Primary School Students with Dyslexia. Zaporizhzhia, 2025. 95 p.

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, findings, a list of references (60 items, 7 of them in a foreign language), and 6 appendices on 17 pages. The qualification work volume is 95 pages long, 72 of them – main text. There are 4 tables and 10 illustrations.

The qualification work gives theoretical survey and describes the experimental research of the problem of forming reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia. The effective content of speech therapy work on the formation of reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia is determined.

The research object is the process of forming reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia.

The research subject is the content of speech therapy work on the formation of reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia.

The aim of the study is theoreticall s background and experimental verification of the content of speech therapy work on the formation of reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia.

The tasks of the qualification work:

1) to determine the essence of the concept of «reading competence» in modern scientific discourse;

2) to find out the essence, etiology, symptoms of dyslexia and provide a psychological and pedagogical characteristic of schoolchildren with dyslexia;

3) to determine the state of formation of reading competence in primary schoolchildren with dyslexia;

4) to develop and experimentally verify the content of speech therapy work on the formation of reading competence in primary schoolchildren with dyslexia and determine its effectiveness.

Research methods: analysis of scientific and methodological literature on the research problem, synthesis, comparison, systematization, generalization of the obtained data; experiment; conversation, diagnostic tasks to determine the levels of development of reading competence in primary schoolchildren with dyslexia; qualitative and quantitative analysis of the research results.

The section 1 “Theoretical aspects of the problem of formation of reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia” defines the essence of the concept of “reading competence” in modern scientific discourse; to find out the essence, etiology, and symptoms of dyslexia, and provides a psychological and pedagogical characteristic of schoolchildren with dyslexia.

The section 2 “Research-experimental work on the formation of reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia” determined the state of formation of reading competence in primary school students with dyslexia; developed and experimentally verify the content of speech therapy work on the formation of reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia; analyzed the results of research-experimental work.

The analysis of the results has proved the effectiveness of the developed and implemented programme on the formation of reading competencies in primary schoolchildren with dyslexia.

Keywords: dyslexia, competence, competency, reading disorders, reading competency.

ЗМІСТ

Вступ…… 8
Розділ 1 Теоретичні аспекти проблеми формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією…… 11
1.1 Сутність поняття «читацька компетенція» у сучасному науковому дискурсі…… 11
1.2 Дислексія: сутність, етіологія, симптоматика…… 20
1.3 Психолого-педагогічна характеристика учнів з дислексією……. 27
Розділ 2 Дослідно-експериментальна робота з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією…….. 32
2.1 Визначення стану сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією……. 32
2.2 Зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією……. 50
2.3 Результати дослідно-експериментальної роботи……... 62
Висновки…….. 70
Список використаних джерел…… 73
Додатки……. 79

ВСТУП

Читання є основною навичкою, яка забезпечує успішне навчання здобувачів початкової освіти та є важливим етапом у розвитку їхньої мовленнєвої та когнітивної діяльності. Однак для дітей з дислексією, які мають специфічні труднощі в сприйманні та обробці інформації, процес засвоєння читання є особливо складним. Дислексія впливає на здатність дітей правильно розпізнавати звуки, букви та склади, що ускладнює навчання та негативно позначається на їхньому ставленні до читання. Це значно гальмує їхній прогрес у навчанні, а також негативно впливає на їхню самооцінку та мотивацію. Відповідно, формування компетенцій читання у таких учнів є важливим і складним завданням, яке потребує комплексного підходу.

Дислексія, як специфічне порушення розвитку, привертає увагу низки дослідників і практиків у галузі педагогіки, психології та логопедії, таких як О. Боряк, А. Димовська, Т. Іванова, В. Ільяна, Н. Лещій, Т. Маслова, М. Мельниченко, П. Момоток, К. Тихонова, С. Юхимчук та ін.

У контексті сучасної української освіти, важливим є формування читацької компетентності, як однієї з основних складових у межах Концепції НУШ. Згідно з НУШ, компетентності включають здатність учнів не лише до засвоєння знань, а й до їхнього застосування в реальних життєвих ситуаціях [29]. Читацька компетентність є однією з основних у системі НУШ, адже вона передбачає не лише вміння читати, а й здатність розуміти, аналізувати і критично осмислювати прочитане, що є важливим для подальшого навчання в усіх галузях. Окремі аспекти дослідження читацької компетентності представлено в наукових доробках О. Болтаєвої, О. Вашуленко, І. Ізьо, Л. Костюченко, О. Липчанко-Ковачик, В. Манойло, В. Мартиненко, А. Фасолі, М. Шеремет, Т. Яценко та ін.

Актуальність дослідження формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією зумовлена тим, що на етапі початкової освіти учні стикаються з базовими труднощами, які можуть значно гальмувати їхній

подальший освітній розвиток. Ураховуючи важливість грамотності для подальшого розвитку учнів та їх успішної адаптації, формування читацьких компетенцій є не тільки необхідністю, а й критичним чинником у соціалізації дітей з дислексією.

Об’єкт дослідження – процес формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Предмет дослідження – зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Для досягнення мети окреслено такі завдання дослідження:

- визначити сутність поняття «читацька компетенція» у сучасному науковому дискурсі;

- з’ясувати сутність, етіологію, симптоматику дислексії та надати психолого-педагогічну характеристику учнів з дислексією;

- визначити стан сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією;

- розробити й експериментально перевірити зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією та визначити його ефективність.

Для досягнення поставленої мети та розв’язання завдань дослідження було використано низку методів дослідження:

- теоретичні: аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення отриманих даних;

- емпіричні: експеримент, який складається з трьох етапів (констатувальний, формувальний і контрольний); бесіда, діагностичні завдання для визначення рівнів сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією;

- математико-статистичні: якісний та кількісний аналіз результатів дослідження для обґрунтування рівнів сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Теоретичне значення роботи полягає у визначенні сутності поняття «читацька компетенція» у сучасному науковому дискурсі; з'ясуванні сутності, етіології, симптоматики дислексії та наданні психолого-педагогічної характеристики учнів з дислексією.

Практичне значення роботи полягає у розробці діагностичних завдань для визначення стану сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією за всіма критеріями (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний), а також у розробці змісту логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією. Результати дослідження можуть бути використані логопедами, вчителями початкових класів, які працюють зі здобувачами початкової освіти з дислексією з метою формування компетенцій читання у цієї категорії дітей.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСЛЕКСІЄЮ

1.1 Сутність поняття «читацька компетенція» у сучасному науковому дискурсі

У сучасному освітньому просторі читання набуває статусу ключової компетентності, необхідної для успішного засвоєння знань, критичного осмислення інформації та самореалізації особистості. Відповідно, поняття «читацька компетенція» стає предметом активного дослідження вчених у галузях педагогіки, психології, філології. Особливого значення воно набуває у контексті реформування системи загальної середньої освіти , яка орієнтується на компетентнісний підхід за концепцією НУШ, що передбачає формування в учнів здатності до осмисленого, аналітичного та творчого читання.

Перш ніж розпочати розгляд поняття «читацька компетенція», необхідно проаналізувати поняття «компетенція» та «компетентність». Сам термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний», яке означає «обізнаний».

На думку Н. Бібік, компетенція – це сукупність взаємопов’язаних характеристик особистості, таких як знання, уміння, навички, здібності та способи діяльності, які мають відношення до конкретної сфери об’єктів чи процесів [1].

У сучасному тлумачному словнику під редакцією В. Бусела поняття «компетенція» трактується як глибока обізнаність у певній сфері, а також як межі повноважень, що належать окремій особі, установі чи організації. Також воно розглядається як загальна здатність, що формується на основі знань, досвіду, цінностей і здібностей, набутого через навчання. Термін «компетентність» подається як характеристика прикметника «компетентний» і описується як

володіння достатніми знаннями у певній галузі, ґрунтовна обізнаність, розуміння суті питань, кваліфікованість. Крім того, він передбачає наявність визначених прав і повноважень. Компетентність визначається також як здатність успішно задовольняти як індивідуальні, так і соціальні потреби, діяти результативно та виконувати поставлені завдання. Бути компетентним означає вміти у конкретній ситуації мобілізувати набуті знання і досвід для ефективного розв'язання завдань [6, с. 449].

В українському педагогічному словнику поняття «компетентність» ототожнюється з поняттям «компетентний» і визначається як:

а) наявність достатніх знань у певній галузі; добра обізнаність із чим-небудь; тямущість;

б) наявність певних повноважень; повноправність, повновладність [7, с. 223].

Дослідниця О. Савченко визначає компетентність, як інтегровану здатність особистості, яка формується в процесі навчання і включає знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, що можуть бути цілісно реалізовані на практиці [39, с. 137].

Згідно з українським науковцем О. Пометун, компетентність являє собою інтегративне поєднання знань, умінь та навичок, що забезпечують здатність ефективно розв'язувати широкий спектр завдань у конкретній сфері діяльності. О. Пометун підкреслює, що компетентність включає не лише теоретичні знання, а й практичні навички, які дають змогу людині адаптуватися до різних ситуацій і успішно виконувати завдання [33].

Отже, під компетенцією розуміють комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності. Натомість поняття компетентності є більш широким і багатовимірним: воно характеризує інтегровану особистісну рису, що поєднує набуті в процесі навчання знання, досвід, переконання та дозволяє людині ефективно застосовувати їх у реальній практичній діяльності.

У закордонній науковій літературі термін «читацька компетенція» почав

активно використовуватися наприкінці 1970-х років. Первинне його осмислення відбувалося в межах психолінгвістичної парадигми, зокрема у працях Н. Хомського, який розмежовував знання мовної системи (компетенцію) та практичне володіння мовою в конкретних комунікативних ситуаціях (використання) [55]. Такий підхід акцентував увагу на когнітивному аспекті читацької діяльності.

З початку 1980-х і до 1990-х років у дослідницькому полі поступово утвердився діяльнісний підхід до тлумачення читацької компетенції. Так, Г. Вестхофф характеризує її як здатність особистості до глибокого розуміння письмових текстів різних типів і структур, водночас розглядаючи читання як інструмент досягнення особистих цілей, розширення інтелектуального потенціалу та активної участі в житті суспільства [59].

Своєю чергою, Я. Гжесік акцентує на функціональному аспекті, визначаючи читацьку компетенцію як готовність використовувати читання як засіб отримання нової інформації з метою подальшої освіти та саморозвитку [58].

У вітчизняній педагогічній і психологічній науці читацька компетенція трактується як фундаментальний компонент формування пізнавальної активності та комунікативної спроможності особистості. Так, О. Савченко розглядає її як цілісне особистісно-діяльнісне утворення, яке виникає внаслідок інтеграції знань, навичок і ціннісних орієнтирів, що формуються у процесі опанування змісту літературного читання [40].

У контексті підходу Н. Чепелєвої, визначальною характеристикою читацької компетенції є поєднання інтелектуальних та особистісних якостей, які забезпечують читачу можливість ефективно сприймати, осмислювати та інтерпретувати художні і публіцистичні тексти, вступати в уявний діалог з автором, оцінювати зміст прочитаного та формулювати власне ставлення до нього. Вчена виокремлює в її структурі три взаємопов’язані компоненти: когнітивний (знання і розуміння тексту), операційний (використання стратегій читання) та комунікативний (вміння обговорювати, висловлювати думки та емоції щодо прочитаного) [47].

У науковому розумінні О. Вашуленко, читацька компетенція визначається як інтегрована система освітніх складників, що охоплює знання з літератури, сформовані вміння і навички читання, а також емоційно-ціннісні орієнтири, особистісні переконання та переживання. Вона проявляється у здатності читача не лише володіти цими компонентами, а й ефективно їх застосовувати для пізнання світу, задоволення власних пізнавальних, естетичних, самоосвітніх та інших потреб [5].

За Л. Костюченко, читацька компетенція являє собою поєднання знань, навичок, умінь і ціннісних орієнтирів, які забезпечують усвідомлену і цілеспрямовану читацьку діяльність. Вона проявляється у здатності дитини самостійно добирати літературу, знаходити необхідну інформацію для навчальних і пізнавальних цілей, а також критично осмислювати зміст прочитаного. Ознаками сформованості цієї компетентності є впевнене володіння навичкою читання, розуміння текстів різних жанрових форм, орієнтація у світі дитячої літератури та вміння висловлювати власні судження щодо прочитаного на основі особистісних цінностей [17, с. 27].

Низка дослідників, зокрема О. Ісаєва, В. Мартиненко, Т. Яценко розглядають читацьку компетенцію як інтегровану характеристику особистості, яка формується під впливом міжпредметної взаємодії у шкільному навчанні та продовжує вдосконалюватися впродовж життя. З огляду на це, читацьку компетенцію доцільно трактувати як міждисциплінарну ключову компетенцію і водночас як предметну – у контексті мовно-літературної освітньої галузі [16; 22; 52].

Читацька компетенція у контексті ключових освітніх компетентностей розглядається як особистісна характеристика, що виявляється в здатності та готовності людини самостійно здобувати, осмислювати і застосовувати знання та навички, пов’язані з читанням, для здійснення повноцінної читацької діяльності, а також для інтелектуального і духовного саморозвитку [52].

Як предметна, читацька компетенція постає як інтегрований результат освітнього процесу, що формується на основі навчального досвіду учнів у межах

літературного компонента шкільної програми. Вона втілюється у здатності до осмисленого опрацювання текстів, передбачених освітнім змістом, і спрямована на розвиток ціннісних, естетичних та світоглядних орієнтирів учнів. Окрім того, важливою є спроможність здобувачів освіти застосовувати набутий арсенал предметних знань, умінь та практичних навичок у змінених або нових навчальних і життєвих обставинах. Зважаючи на багатозначність і складність поняття «читацька компетенція», обґрунтовано розглядати її як багатоаспектну категорію зі складною внутрішньою структурою, до якої можна включити кілька провідних компонентів:

- загальнокультурний: орієнтація на усвідомлення української літератури як органічної складової світового мистецького простору, розуміння її художньо-естетичної природи, здатність інтегрувати літературні знання у культурно-мистецький контекст і застосовувати гуманістичні та національні цінності у щоденному спілкуванні;

- літературознавчий: уміння орієнтуватися в основах літературного процесу, як українського, так і світового, володіння термінологічним апаратом теорії літератури та застосування його у процесі аналітичного та інтерпретаційного читання;

- інтерпретаційний: володіння знаннями про зміст і тематику художніх творів, передбачених навчальною програмою, здатність встановлювати авторські смисли, а також творити власні інтерпретації через взаємодію з текстом, авторською позицією та поглядами інших читачів;

- аксіологічний: здатність осягати морально-етичну проблематику творів, розкривати їхню філософську глибину, оцінювати поведінку персонажів і авторську позицію з погляду загальнолюдських і національних цінностей, а також рефлексувати над значенням прочитаного для особистісного розвитку;

- творчо-мовленнєвий: уміння будувати зв’язні, логічні та виразні усні та письмові висловлювання, володіння навичками комунікації у різних ситуаціях, розвиток креативних здібностей у створенні текстів різних жанрів [51, с. 184].

Варто звернути увагу, що хоча у Концепції Нової української школи [29]

та Законі України «Про освіту» [34] читацька компетентність прямо не позначена як окрема ключова, у проєкті Державного стандарту базової середньої освіти вона отримує більш чітке окреслення в межах мовно-літературної освітньої галузі [35]. Зокрема, у документі зазначено, що серед завдань вивчення мов і літератур є розвиток читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей. Акцент робиться на тому, що здобувач освіти має не лише сприймати тексти різних видів, а й критично їх осмислювати, аналізувати, інтерпретувати, а також використовувати здобуту інформацію для власного розвитку.

На думку Т. Яценко, поняття «читацька компетенція» охоплює кілька ключових аспектів, які визначають рівень сформованості читацької діяльності особистості. Зокрема, вона включає технічний компонент (оволодіння технікою читання), когнітивний (здатність до сприймання, осмислення й інтерпретації текстів), комунікативний (уміння вести діалогічну взаємодію в системі автор – текст – читач) та ціннісний (уміння формувати власні оцінні судження та емоційне ставлення до прочитаного).

Провідний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України В. Мартиненко розглядає читацьку компетентність учнів початкової школи як багатовимірне утворення, що охоплює чотири тісно взаємопов’язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний. Усі ці компоненти реалізуються в межах змістових ліній навчальної програми з літературного читання:

- мотиваційний компонент включає інтерес до читання, усвідомлення його ролі в особистісному розвитку, навчанні та дозвіллі, а також формування морально-етичних орієнтирів через літературні твори;

- когнітивний компонент охоплює знання з літературознавства, книгознавства, бібліографії та навички роботи з текстом: розуміння змісту, інтерпретація, орієнтація у структурі книги, добір літератури, участь у комунікації щодо прочитаного;

- операційно-діяльнісний компонент представлений сформованими

уміннями аналізувати текст, читати різними способами (вголос, мовчки, вибірково), застосовувати читацькі стратегії, будувати висловлювання, користуватися довідковою літературою, визначати жанр і головну думку твору, а також виконувати творчі завдання;

- рефлексивний компонент передбачає здатність до самоаналізу, оцінки власної читацької діяльності, вираження ставлення до змісту твору, поведінки персонажів, уміння обґрунтовувати думки та брати участь у колективному обговоренні [22, с. 147-150].

Дослідниця В. Манойло визначає читацьку компетенцію як інтегроване утворення, яке поєднує п’ять ключових компонентів:

- когнітивний: охоплює знання культурного та літературного змісту, включаючи інформацію про письменників, елементи літературознавства та навички осмисленого читання і тлумачення тексту;

- комунікативний: передбачає мовленнєвий розвиток дитини через здатність обговорювати прочитане, формулювати власні думки, писати висловлювання та використовувати мовні засоби для створення виразних художніх образів;

- ціннісний: відображає вміння учня усвідомлювати та інтерпретувати морально-етичні і соціальні ідеї, представлені в літературі, а також визначати власне ставлення до них і аргументовано захищати свої погляди;

- діяльнісний: характеризує рівень сформованості практичних читацьких умінь, таких як читання, аналіз, робота з текстом, пошук і використання інформації, а також творче і критичне мислення;

- особистісно-творчий: включає мотивацію до літературної діяльності, розвиток естетичного смаку, фантазії, креативності та здатність до самовираження через слово [21, с. 4].

На думку А. Фасолі, структура читацької компетенції є складною та багатовимірною, тому різні науковці можуть тлумачити її компоненти по-різному. Водночас, дослідник виокремлює шість ключових субкомпетентностей, які, на його погляд, формують цілісну систему читацької діяльності:

- літературознавча субкомпетентність – це здатність використовувати базові знання з літературознавства для осмислення та інтерпретації художнього тексту, встановлення взаємодії з автором, персонажами, іншими читачами, а також створення особистих смислів на основі авторського задуму;

- інформаційна субкомпетентність проявляється у вмінні шукати, добирати та ефективно опрацьовувати інформацію з різних джерел, зокрема з текстів різних жанрів і типів;

- емпатійно-образна субкомпетентність передбачає здатність до емоційного співпереживання героям, образного мислення, уявного «занурення» в художній світ твору;

- естетично-аксіологічна субкомпетентність охоплює вміння оцінювати художню літературу з погляду естетики, осмислювати поведінку персонажів і позицію автора крізь призму етичних, культурних і духовних цінностей;

- творчо-мовленнєва субкомпетентність – це здатність формулювати власні думки, будувати зв’язні усні та письмові висловлювання відповідно до мети і ситуації спілкування, створювати власні тексти на основі прочитаного;

- самоорганізаційна субкомпетентність проявляється у вмінні планувати, контролювати та аналізувати власну читацьку діяльність, що сприяє особистісному та інтелектуальному зростанню читача [46, с. 10]. Читацька компетенція у трактуванні А. Фасолі постає як цілісна система, яка забезпечує ефективну взаємодію особистості з художнім текстом, розвиток читацького досвіду, критичного мислення, творчих і моральних якостей.

Науковець А. Фасоля також визначає систему базових умінь, що формують основу читацької компетенції та піддаються оцінюванню. До них належать: здатність розуміти зміст прочитаного, визначати ключові елементи тексту, жанрові особливості, тему, знаходити інформацію різного рівня значущості, осмислювати авторську позицію, інтерпретувати і критично оцінювати прочитане, співпереживати героям, вести діалог із текстом та створювати власні смисли. Ці вміння реалізуються на чотирьох рівнях:

- репродуктивний: учень відтворює, переказує, цитує, називає, висловлює

просту емоційну реакцію на прочитане;

- функційний: з підтримкою вчителя аналізує, класифікує, коментує, ставить запитання, користується додатковими джерелами, складає плани, розпізнає авторський задум;

- евристичний: аргументує думку, інтерпретує тексти, рецензує, веде дискусії, використовує стратегії читання, оцінює і систематизує інформацію;

- творчий: самостійно створює проєкти, нові тексти, розробляє сценарії, трансформує прочитане, висловлює гіпотези та нові ідеї, узагальнює та оцінює [46, с. 11-12].

Як зазначає І. Ізьо, процес формування читацької компетентності охоплює низку видів діяльності, спрямованих на засвоєння змісту художніх творів і теоретико-літературних понять. До них належать:

- осмислене та творче читання текстів різних жанрових форм;

- виразне озвучування художнього твору з урахуванням інтонаційної виразності;

- різновиди переказів (детальний, стислий, вибірковий, з коментарем або творчими вставками);

- відповідь на запитання, що свідчать про глибоке розуміння прочитаного;

- складання планів, написання творчих текстів на основі літературних сюжетів або життєвого досвіду;

- уміння цілеспрямовано шукати інформацію, орієнтуючись у доступних джерелах та ефективно з ними працювати [10, с. 191].

Отже, аналіз сучасного наукового дискурсу засвідчує, що поняття «читацька компетенція» має багатовимірний характер і розглядається в контексті когнітивних, комунікативних, ціннісних і творчо-діяльнісних аспектів. Воно охоплює як базові знання та уміння з літературознавства, так і здатність до інтерпретації тексту, осмислення авторської позиції, формування особистісних суджень, участі в діалозі з текстом та його культурним контекстом. У вітчизняній та закордонній науці поняття читацької компетенції розглядається не лише як предметна навичка, а як ключова освітня компетентність, яка формується

впродовж усього періоду навчання та продовжує вдосконалюватися впродовж життя.

Загальним для більшості наукових підходів є трактування читацької компетенції як інтегрованої якості особистості, що включає систему знань, читацьких стратегій, рефлексивних умінь, ціннісних орієнтирів і мотивацій до читання. Модель читацької компетентності має складну структуру, яка включає загальнокультурні, літературознавчі, інтерпретаційні, аксіологічні, творчо-мовленнєві, інформаційні та самоорганізаційні компоненти.

1.2 Дислексія: сутність, етіологія, симптоматика

У сучасній педагогіці та нейропсихології дедалі більшої уваги набуває проблема дислексії як специфічного порушення процесу читання, що істотно впливає на навчальну діяльність дитини. Дислексія не є наслідком недостатнього інтелектуального розвитку або мотиваційної недостатності, а виникає внаслідок особливостей функціонування центральної нервової системи, зокрема порушень у процесах сприймання, обробки та інтерпретації письмової інформації.

З огляду на зростання кількості дітей із труднощами у навчанні, обумовленими порушеннями мовленнєвих функцій, вивчення етіологічних чинників, клінічної картини та діагностичних критеріїв дислексії набуває особливої актуальності. Розуміння природи цього порушення є важливою умовою для розроблення ефективних корекційно-розвивальних стратегій, спрямованих на подолання труднощів у читанні та забезпечення повноцінного включення таких дітей до навчального процесу.

Як зазначає К. Тихонова, симптоми дислексії спостерігаються приблизно у 10% населення, при цьому у 4% випадків вони мають яскраво виражений характер, що потребує спеціальної психолого-педагогічної підтримки [45, с. 11].

Слід зазначити, що наукові підходи до розуміння дислексії еволюціонували разом із розвитком уявлень про її природу – від розгляду цього

явища як патології, порушення чи дефекту до усвідомлення його як особливості розвитку, варіативності когнітивного функціонування або специфічної індивідуальної риси. Така трансформація концептуального сприймання зумовила зміну акцентів у діагностиці, дослідженні та педагогічній підтримці осіб із цим порушенням.

Серед закордонних дослідників, чиї праці відіграли значну роль у формуванні сучасного уявлення про дислексію, можна виокремити таких авторів, як Д. Беккер, Дж. Біч, М. Вулф, Дж. Гайнд, А. Галабурда, І. Гілберт, Ш. Грін, Р. Девіс, П. Деннісон, Н. Дойдж, Б. Закшевська, Л. Мілз, М. Ніколсон, К. Стенвей, Ц. Стоун, Е. Франкс та інші.

В українському науковому просторі проблема дислексії активно досліджується такими науковцями, як О. Боряк, О. Гайдай, Е. Данілавічютє, Л. Журавльова, К. Зелінська-Любченко, В. Ільяна, О. Ласточкіна, В. Меліченко, В. Тарасун, К. Тихонова, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та іншими.

Поняття «дислексія» було вперше введене наприкінці XIX ст. німецьким офтальмологом із Ш. Берліном, як альтернатива терміну «алексія» або «лексична сліпота», який раніше запропонував терапевт А. Куссмауль. У подальшому подібні прояви порушень читання описували й інші медики, зокрема шотландський офтальмолог Д. Гіншельвуд, який використовував термін «словесна сліпота», а англійський лікар В. Морган увів у вжиток визначення «вроджена словесна сліпота», підкреслюючи генетичну природу порушення. Така увага саме з боку окулістів пояснюється тим, що на початкових етапах становлення уявлень про дислексію її причини пов’язували переважно з порушеннями зору [56, с. 24-25].

Однак згодом медична і педагогічна практика засвідчила, що порушення читання не завжди мають зорове підґрунтя. Це зумовило поступове уточнення понятійного апарату: стали чітко розмежовуватися дислексія та дисграфія, алексія та аграфія. У сучасній українській науковій термінології дислексію трактують як часткове специфічне порушення процесу читання, що найчастіше виникає на тлі мовленнєвих, нейропсихологічних або функціональних порушень

у розвитку вищих психічних процесів, затримки у формуванні міжпівкульної взаємодії та латералізації, а також під впливом спадкових факторів. Натомість термін алексія вживається для позначення повної втрати здатності до читання, зумовленої ураженням певних ділянок кори головного мозку [8, с. 244]

Вчена Ю. Рібцун визначає дислексію (від грец. *dys* – утруднення, *lexia* – слово, мовлення) як часткове, але специфічне порушення навички читання, яке, на відміну від алексії (повної втрати здатності до читання), виникає переважно в контексті складних мовленнєвих або нейропсихологічних порушень. Причинами такого порушення є недорозвиненість вищих психічних функцій, затримка процесів міжпівкульної взаємодії (латералізації), а також вплив спадкових нейрофізіологічних чинників [38].

На думку Л. Яценюк, дислексія є частковим порушенням у засвоєнні навички читання, що проявляється у систематичних і стійких помилках, спричинених недостатнім розвитком психічних функцій, які забезпечують повноцінний процес читання. Цей розлад завжди супроводжується порушеннями у писемному мовленні, тому ефективна корекція має охоплювати не лише розвиток навичок читання, а й одночасне усунення дисграфічних помилок, з урахуванням тісного взаємозв’язку між цими процесами [53, с. 102].

Британська дослідниця У. Фріт запропонувала розглядати дислексію як багатовимірне явище, яке неможливо пояснити, зосереджуючись лише на одному рівні. Вона вказує на необхідність комплексного підходу, що охоплює біологічний, когнітивний та поведінковий аспекти. За її словами, спроба дати визначення дислексії лише в межах одного рівня неминуче призводить до неповноти або суперечностей. Повноцінне розуміння цього феномена вимагає інтеграції всіх трьох рівнів і врахування культурного контексту, який здатен як пом’якшувати, так і загострювати прояви порушення. У. Фріт акцентує, що дислексія є нейророзвитковим розладом із біологічною основою, який впливає на мовленнєву обробку інформації та супроводжується широким спектром симптомів. Водночас дослідниця наголошує на важливості врахування зовнішніх (соціокультурних, освітніх, сімейних) і внутрішніх (індивідуально-

психологічних) чинників, таких як стать, рівень мотивації, попередній досвід та особистісні особливості дитини, які суттєво впливають на перебіг і подолання труднощів, пов’язаних із дислексією [57].

Особливої уваги заслуговує погляд К. Тихонової, яка, спираючись на провідні західні підходи, розглядає дислексію не як патологію чи мовленнєве порушення, а як варіант мислення, тобто природну нейропсихологічну відмінність [45, с. 26]. Такий підхід ґрунтується на розумінні дислексії як прояву індивідуальної особливості функціонування мозку дитини, зумовленої специфікою нейронних процесів і механізмів латералізації – функціонального розподілу завдань між півкулями головного мозку.

Згідно з цією концепцією, у дітей з дислексією інформаційні шляхи в мозку можуть формуватися інакше, ніж у більшості, що зумовлює відмінний спосіб сприймання, обробки і збереження інформації. Зокрема, лівій півкулі, яка зазвичай відповідає за мовлення і логіко-аналітичні операції, може поступатися активністю правій – тій, що переважно відповідає за образне, інтуїтивне мислення. Саме через це в дітей із домінуванням правої півкулі можуть виникати труднощі з читанням, тоді як розуміння смислу тексту, інтерпретація та аналітичне осмислення змісту часто залишаються не порушеними [45, с. 14].

Серед найпоширеніших типів дислексії в логопедичній практиці виділяють п’ять основних форм, кожна з яких має власну етіологію та специфічні прояви:

1) фонематична дислексія виникає на тлі недорозвиненості фонематичних процесів, зокрема слухової диференціації, а також порушень фонематичного аналізу й синтезу. Вона поділяється на дві підгрупи:

- у першому випадку спостерігаються труднощі з точним розпізнаванням і розрізненням звуків рідної мови;

- у другому – помітні збої у фонематичному аналізі, що проявляються в побуквеному читанні, пропусках і перестановках звуків і складів. Така форма часто супроводжується дефіцитами усного мовлення, спотворенням звуковимови та обмеженим лексичним запасом;

2) аграматична дислексія пов’язана з несформованістю граматичної

структури мовлення. Її симптомами є спотворення слів, неправильне використання морфем, заміна відмінкових закінчень, порушення граматичних зв'язків у реченні, зокрема узгодження за родом, числом і відмінком;

3) семантична дислексія, яку ще називають «механічним читанням», характеризується втратою розуміння прочитаного, попри технічно правильне відтворення тексту. Її причинами можуть бути утруднення в синтезі звуків і складів, а також недостатнє уявлення про синтаксичну структуру речень;

4) мнестична дислексія пов'язана з ослабленою слухо-мовленнєвою пам'яттю, внаслідок чого дитині складно запам'ятовувати та впізнавати букви. У процесі читання спостерігаються часті зміни, заміни або плутанина графем. Для подолання цієї форми необхідна цілеспрямована робота над розвитком слухової, зорової та моторної пам'яті;

5) оптична дислексія виникає при порушеннях зорового сприймання і проявляється в змішуванні та неправильному розпізнаванні букв, схожих за формою або просторовим розташуванням. Частими є випадки пропусків, перестановок, «зісковзування» з рядка, а також так зване «дзеркальне читання», коли учень читає слова справа наліво [28].

Дослідниця І. Ільяна розглядає дислексію як складне порушення писемного мовлення, що проявляється у труднощах з читанням і письмом. Симптоми цього розладу можуть залишатися малопомітними до шкільного віку, однак деякі ознаки ризику можуть виявлятися ще у дошкільному періоді. Зокрема, це затримка мовленнєвого розвитку, серйозні або помірні мовленнєві порушення (алалія, дизартрія, поліморфна дислалія, ФФНМ), слабо розвинена слухо-мовленнєва пам'ять, труднощі з просторовим орієнтуванням, а також симптоми гіперактивності та дефіциту уваги [12, с. 10-11].

У шкільному віці дислексія стає помітною під час засвоєння навичок читання. Вона проявляється у повільному, монотонному читанні зі значною кількістю помилок і слабким розумінням змісту. Спостерігаються типові труднощі: неправильне злиття складів, порушення інтонації, «зісковзування» з рядка, пропуски або перестановки букв, спотворення структури слова, а також

заміни букв, подібних за звуком, артикуляцією або графічним виглядом [12, с. 11-13].

У науковій спільноті визнається, що розвиток дислексії має багатофакторну (поліетіологічну) природу. Причини виникнення цього порушення можуть варіюватися не лише між різними дітьми, а й одночасно поєднуватися у межах одного випадку [36]. Отже, специфічні труднощі читання і письма, які характеризують дислексію, часто зумовлені сукупністю взаємопов'язаних чинників.

Найактивніше вивчення етіології розвитку дислексії ведеться в американському науковому середовищі. Тут увага зосереджена на дослідженні будови головного мозку (зокрема цитоархітектоніки кори), біоелектричної активності, стану імунної системи та гормонального фону, а також на їхньому впливі на функціонування центральної нервової системи.

У сучасній науковій літературі представлено низку концепцій, що пояснюють походження дислексії розвитку. Наприклад, М. Богданович серед основних чинників виокремлює: спадковість, органічні ураження, гормональний дисбаланс, затримку дозрівання ЦНС та емоційно-поведінкові порушення [54]. Подібну багатовекторність причин підтверджує і Б. Закшевська, яка, крім генетичних і органічних передумов, зазначає також недостатню сформованість навичок читання та письма, порушення латералізації, а також індивідуальні особливості темпу психічного розвитку [60].

Однією з найдавніших є генетична гіпотеза, яка пов'язує дислексію з успадкованими нейрофізіологічними змінами, що впливають на формування навичок письма і читання. Ще у 1905 році С. Томас провів родинне дослідження, в межах якого простежив дислексичні прояви у шести членів однієї родини в межах двох поколінь [36]. З огляду на значний прогрес, механізм спадкової передачі дислексії ще остаточно не з'ясовано, що й надалі стимулює активні генетичні дослідження у цій сфері.

З психологічного погляду дислексія виникає через недорозвинення мовленнєвих і немовленнєвих психічних функцій, які в нормі забезпечують

засвоєння навичок читання. У межах психолінгвістичного аналізу труднощів, пов’язаних із читанням, дислексію розглядають як розлад окремих етапів читального процесу: від візуального сприймання та розпізнавання літер до вибору відповідної фонеми, об’єднання звуків у склади, синтезу слів у речення та співвіднесення мовленнєвої форми з її значенням. Причиною таких порушень вважається недостатній розвиток сенсомоторних, мовленнєвих і семантичних механізмів [20].

Дислексія проявляється у загальному уповільненні процесу опанування навичками читання, що включає зниження темпу, уповільнення швидкості та часті регресивні рухи очей, збільшення тривалості фіксацій під час читання. Найхарактернішою ознакою цього порушення є наявність стійких, специфічних помилок, які повторюються і мають системний характер. Серед найпоширеніших типів помилок при дислексії виділяють:

- заміну або змішування звуків під час читання, зокрема тих, що є схожими за звучанням (фонетично) або графічним зображенням. Ці помилки поділяються на фонетичні, графічні та оптико-просторові;

- побуквенне читання, що свідчить про труднощі зі злиттям звуків у склади чи слова. Діти читають, вимовляючи окремі літери по черзі, ніби «буквуючи» слово;

- спотворення структури слова на фонетико-складовому рівні, що включає пропуски приголосних звуків (як при їхньому збігу, так і без нього), вставки або перестановки складів, а також додавання зайвих звуків. Причиною таких помилок є недостатній розвиток слухомовленнєвих і сенсомоторних механізмів;

- труднощі з розумінням прочитаного, які можуть виникати на всіх рівнях – слова, речення та цілого тексту, навіть за відносної збереженості технічного аспекту читання;

- аграматизми при читанні, які проявляються у формуванні помилкових граматичних структур, зокрема під час узгодження слів у реченні або вживання неправильних відмінкових форм [20, с. 234].

Клінічна картина дислексії варіюється залежно від її типу, ступеня

вираженості та етапу засвоєння навичок читання. На аналітичному етапі (коли діти вчаться співвідносити звуки з літерами та читають по складах) домінують помилки у злитті звуків, замінах, пропусках та побуквенне читання. У перехідний період до синтетичного читання характерними є аграматизми, порушення структури слова, а також труднощі з розумінням речень і текстів. На синтетичному рівні переважають заміни слів, граматичні помилки та утруднення в осмисленні прочитаного [20, с. 235].

Отже, дислексія є складним, багатовимірним нейророзвитковим порушенням, яке проявляється у специфічних труднощах засвоєння навичок читання, має поліетіологічну природу та характеризується стійкими та системними помилками. Її виникнення зумовлене як нейробіологічними, так і когнітивними, психолого-педагогічними чинниками, серед яких – спадковість, функціональні особливості центральної нервової системи, порушення міжпівкульної взаємодії, дефіцити слухо-мовленнєвої пам’яті, а також соціальні й освітні умови розвитку дитини.

1.3 Психолого-педагогічна характеристика учнів з дислексією

Дислексія, як специфічне порушення процесу читання, здійснює значний вплив на навчальну діяльність і соціалізацію дитини. Для ефективного навчально-виховного процесу важливо не лише діагностувати це порушення, а глибоко розуміти психологічні та педагогічні особливості учнів із дислексією. Така характеристика дає змогу враховувати індивідуальні відмінності здобувачів початкової освіти, визначати оптимальні підходи до навчання, підтримки та корекції їхніх труднощів.

Як зазначає В. Ільяна, одним із перших і найсуттєвіших проявів дислексії є труднощі, пов’язані з читанням. Діти з цим порушенням можуть стикатися з проблемами під час розпізнавання букв, осмислення тексту та звукового аналізу. Це часто зумовлює повільний темп читання, нечітке розуміння прочитаного та

недостатнє запам’ятовування інформації. Такі особливості негативно позначаються на здатності учня засвоювати новий матеріал і повноцінно опрацьовувати зміст навчальних занять. Другий важливий аспект стосується письма та орфографії. Діти з дислексією можуть відчувати труднощі з правильним написанням слів, часто порушують граматичні і орфографічні норми. Це призводить до того, що письмові роботи стають малозрозумілими через перестановки або заміни літер, помилки в синтаксисі. Такі труднощі суттєво ускладнюють здатність учня виражати власні думки та ідеї у письмовій формі, що може негативно впливати на навчальні досягнення з різних предметів. Крім цього, значні бар’єри для дітей із дислексією створюють соціально-емоційні труднощі в шкільному середовищі. Постійні навчальні невдачі та хронічні труднощі можуть знижувати самооцінку і підривати мотивацію до навчання. Такі діти часто відчувають себе ізольованими, незрозумілими серед однолітків, що може призвести до соціальної відчуженості та проблем у міжособистісних взаєминах [12, с. 15-16].

У своєму емпіричному дослідженні особливостей мнестичних процесів у школярів із дислексією Ж. Свірська виявила характерні порушення. Отримані результати показали значне гальмування формування слухо-мовленнєвих слідів (слів), що свідчить про схильність до швидкого забування вербального матеріалу. Також виявлено низьку стійкість слухо-мовленнєвих слідів, яка є показником якості довготривалої пам’яті. Діти мали труднощі з відтворенням звукової будови слів, їх упізнаванням, спостерігався знижений рівень розвитку довільності та контролю мнемічної діяльності. При цьому збереженим залишався лише показник обсягу короткочасної пам’яті [41, с. 146].

Вчена О. Перепада у своєму дослідженні, присвяченому аналізу когнітивних порушень у молодших школярів із дислексією, окреслює низку характерних психодіагностичних критеріїв цих порушень. Було виявлено знижений рівень узагальнення, труднощі у встановленні як простих, так і складних аналогій. Також зафіксовано порушення динамічного праксису та дрібної моторики, проблеми з розрізненням, запам’ятовуванням і відтворенням

часових та просторових послідовностей, вербальних стимулів, дій, символів і звукових ритмів. Крім того, спостерігалися порушення у структурних компонентах уваги, зокрема зниження її швидкості, точності, стійкості в часі та загальної працездатності [31, с. 86].

Для кращого розуміння кожного компонента когнітивної сфери усі її складові можна систематизувати у кілька груп навичок, які мають власні характеристики та специфіку прояву у дітей з дислексією:

- увага. Спостерігається порушення основних характеристик уваги, зокрема її швидкості, точності та динамічності. Це призводить до зниження загальної працездатності уваги в дітей із дислексією;

- запам’ятовування. Виникають значні труднощі із запам’ятовуванням і відтворенням послідовності подій, дій чи слів, що ускладнює організацію навчальної діяльності;

- мислення. Характеризується порушеннями окремих мисленнєвих операцій. Діти з дислексією зазвичай відстають у засвоєнні просторових понять і вербально-понятійних категорій;

- мовлення та комунікативна діяльність. Такі діти мають труднощі з опануванням і відтворенням вербальних стимулів, дій і звукових ритмів. Крім того, спостерігається зниження здатності до узагальнення та порушення формування простих і складних аналогій;

- просторове сприймання та уява. У дітей із порушеннями писемного мовлення відзначаються проблеми з просторовою орієнтацією та динамічним праксисом, тобто з організацією рухів і їхньою послідовністю. Цей компонент відповідає за здатність змінювати діяльність, перебудовуючи рухові дії, що часто викликає значні труднощі у дітей із дислексією [30; 49].

Описуючи особливості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями навички читання, важливо звернути увагу на їхні специфічні особистісні характеристики. Для таких учнів типова недостатня зрілість у сфері поведінкової саморегуляції, схильність наполягати на власному рішенні, прояви непослуху та проблеми з адекватною оцінкою себе.

Як зазначає О. Боряк, самооцінка у цих дітей часто буває неадекватно завищеною щодо основних навчальних предметів або навпаки – суттєво зниженою. Характерними для них є знижена працездатність, підвищена втомлюваність і відволікання під час занять. Також у цієї групи учнів відзначається дисгармонійний розвиток емоційно-вольової сфери, слабо сформовані вольові процеси та схильність до поведінкових порушень. Їхні емоції часто мають неконтрольований характер, що суттєво ускладнює процес соціальної адаптації [3, с. 43].

Науковці Британської Асоціації дислексії, яка є однією з провідних організацій, що досліджує особливості читацької компетентності, звертають увагу на широкий спектр симптомів у дітей молодшого шкільного віку. Вони підкреслюють, що прояви дислексії є індивідуалізованими, і не всі діти з таким діагнозом мають однакові труднощі чи сильні сторони. Серед типових характеристик, на які слід звертати увагу, дослідники називають повільну швидкість обробки інформації (як усної, так і писемної), труднощі з концентрацією уваги, труднощі у виконанні інструкцій і часте забування слів (табл. 1.1) [4].

Таблиця 1.1 – Характерні прояви дислексії у дітей молодшого шкільного віку за сферами діяльності [4]

Сфера діяльності	Характеристика
Письмо	знижений рівень розвитку письма порівняно з усним мовленням; неохайне, хаотичне письмо з численними закресленнями і багаторазовим переписуванням одного слова; плутанина між літерами з подібною графікою (б/в, п/т, и/й, і/ї, л/м, ц/щ, ш/щ тощо); некаліграфічний почерк із неправильним з'єднанням елементів літер; варіативне написання одного слова у межах одного тексту; мимовільне утворення анаграм (тхори/трохи); невміння дотримуватися полів зошита (вихід за межі); неправильне тримання письмового приладдя; написання слів із фонетично необґрунтованими помилками, нехарактерними для вікового рівня розвитку; використання нетипової послідовності букв чи слів
Читання	повільне опанування навички читання; проблеми зі складанням літер у склади; труднощі з поділом слів на склади чи впізнаванням слова за початком або закінченням; незвична або спотворена вимова слів; відсутність інтонаційності, низький рівень розуміння змісту; нерішучість і виражені труднощі при читанні вголос; пропуск слів або додавання зайвих під час читання; труднощі з упізнаванням знайомих слів; втрата смислу тексту під

Продовження таблиці 1.1

	час читання або письма; труднощі з аналітичними завданнями (виділення головної інформації з тексту)
Числа	помилки у визначенні розрядів чисел (одиниці, десятки, сотні); невпевненість у використанні математичних знаків (+, × тощо); труднощі із запам'ятовуванням послідовностей (алфавіт, дні тижня, таблиці множення)
Час	складність у визначенні часу; проблеми з плануванням і самоорганізацією; низький рівень тайм-менеджменту; проблеми з пам'яттю щодо дат (дня тижня, дня народження, місяців тощо); труднощі з розумінням часових понять – учора, сьогодні, завтра
Загальні навички	знижений рівень моторної координації, що впливає на швидкість, контроль і точність використання письмового приладдя; труднощі із запам'ятовуванням (розпорядок дня, вірші, правила); невпевненість у розрізненні понять ліво/право, верх/низ, схід/захід; нечітка латералізація (невизначеність ведучої руки); нерівномірність формування навичок у процесі навчання
Поведінка	уникання певних видів діяльності (наприклад, постійне заточування олівців чи «пошук» книжок); мрійливість і неуважність під час занять; легке відволікання від основного завдання; схильність до ролей «клоуна», «замкнутої дитини» або «пустуна» у класі; швидка втомлюваність через потребу прикладати більше зусиль, ніж інші діти, а також через труднощі з концентрацією уваги

Отже, основними характеристиками здобувачів початкової освіти з дислексією є труднощі у читанні та письмі, які проявляються у повільному темпі опанування навички читання, порушеннях фонетико-графічного аналізу і синтезу, а також у специфічних помилках письма та орфографії. Крім мовленнєвих труднощів, спостерігаються порушення мнемічних процесів: швидке забування словесного матеріалу, низька міцність слухо-мовленнєвих слідів, проблеми з відтворенням звукової структури слів. Важливе місце займають когнітивні порушення, що включають зниження рівня узагальнення, труднощі у встановленні аналогій, порушення динамічного праксису та дрібної моторики, а також проблеми з увагою, запам'ятовуванням, просторовим сприйманням та мисленням. Особистісна сфера таких дітей характеризується незрілістю поведінкової саморегуляції, коливаннями самооцінки (як у бік завищення, так і зниження), підвищеною втомлюваністю та легким відволіканням. Дисгармонія емоційно-вольової сфери, слабкість контролю емоцій, схильність до уникання завдань і своєрідні форми поведінки у класі створюють додаткові бар'єри для ефективного навчання.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСЛЕКСІЄЮ

2.1 Визначення стану сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією

Вивчення читацької компетентності у дітей з дислексією є важливою складовою корекційно-педагогічної роботи в початковій школі. Розуміння рівня сформованості цієї компетентності дозволяє виявити специфічні труднощі, з якими стикаються учні в процесі читання, та визначити індивідуальні особливості їхнього сприймання тексту, розуміння змісту і техніки читання.

Діагностика стану сформованості читацької компетентності має на меті оцінити не лише технічну сторону читання (швидкість, правильність, плавність), а й рівень розуміння прочитаного, аналітичні та мовленнєво-комунікативні вміння учнів. Це дослідження є важливим етапом для подальшого планування індивідуалізованого підходу у навчанні та розроблення ефективних методик підтримки дітей з дислексією у подоланні їхніх труднощів.

Експериментальне дослідження було проведено на базі Запорізької гімназії № 110 Запорізької міської ради та Запорізької гімназії № 103 Запорізької міської ради. У дослідженні взяли участь учні 2 класу в кількості 30 осіб з дислексією, які було розділено на контрольну та експериментальну групи по 15 осіб у кожній.

Дослідно-експериментальну роботу було проведено з січня по травень 2025 року. Дослідження складалося з трьох етапів:

1) на констатувальному етапі дослідження (січень 2025 р.) було визначено критерії, показники та рівні сформованості читацької компетентності, дібрано діагностичні завдання за кожним критерієм, здійснено діагностику початкового рівня сформованості читацької компетентності учнів обох груп. Результати

діагностики дозволили встановити вихідний рівень сформованості компетенцій читання в учнів з дислексією та виявити характерні труднощі кожної дитини;

2) формувальний етап (лютий-травень 2025 року) був присвячений впровадженню цілеспрямованої логопедичної роботи з учнями експериментальної групи. Програма включала: індивідуальні та групові заняття з розвитку фонематичного слуху і звукового аналізу; вправи на розвиток навичок складання складів і слів; тренування у плавному, свідомому й виразному читанні коротких текстів; корекційні вправи для подолання типових помилок у читанні (пропуски, заміни, перестановки букв і складів); розвиток навичок розуміння тексту через бесіди за змістом, постановку запитань, переказ; роботу над підвищенням мотивації до читання через ігрові, творчі та інтерактивні методи. Контрольна група навчалася за звичайною програмою без додаткової логопедичної підтримки;

3) на контрольному етапі (травень 2025 року) було проведено повторне дослідження сформованості читацької компетентності в обох групах за тими самими критеріями і показниками, що й на першому етапі. Це дозволило: порівняти динаміку змін у контрольній та експериментальній групах; проаналізувати ефективність логопедичної програми; виявити зони найбільшого прогресу та залишкові труднощі у дітей з дислексією.

Мета констатувального етапу дослідження – визначення рівня сформованості читацької компетентності у здобувачів початкової освіти з дислексією.

Для досягнення поставленої мети було окреслено низку завдань:

- визначити критерії, показники та рівні сформованості читацької компетентності у здобувачів початкової освіти з дислексією;

- дібрати діагностичні завдання за кожним критерієм для визначення стану сформованості читацької компетентності у здобувачів початкової освіти з дислексією;

- провести діагностику з визначення стану сформованості читацької компетентності у здобувачів початкової освіти з дислексією та проаналізувати

результати.

Для діагностики читацької компетентності у здобувачів початкової освіти з дислексією ми виділили чотири критерії: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний (табл. 2.1).

Таблиця 2.1 – Критерії та показники сформованості читацької компетентності у здобувачів початкової освіти з дислексією

Критерій	Показник
Когнітивний	розуміння змісту прочитаного тексту (здатність переказати близько до тексту, у своїх словах); уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки у тексті; здатність визначати тему, головну думку твору; знання жанрових особливостей дитячої літератури (казка, оповідання, вірш тощо); орієнтація у структурі книги (заголовок, автор, ілюстрації); знання базових літературознавчих понять (герой, сюжет, конфлікт тощо) відповідно до вікового рівня; вміння працювати з запитаннями до тексту, виділяти головну інформацію
Мотиваційний	інтерес до процесу читання (бажання читати самостійно або слухати читання вчителя/батьків); ставлення до читання як до захопливого заняття чи нудного обов’язку; розуміння значення читання для навчання і дозвілля; усвідомлення користі від читання (навчання, пізнання нового, розваги); готовність обирати книжки для читання, відвідувати бібліотеку; активність у спілкуванні про прочитане
Діяльнісний	техніка читання (правильність, швидкість, плавність, виразність); уміння читати різними способами (вголос, мовчки, вибірково); використання елементарних читацьких стратегій (прогнозування змісту за заголовком, ілюстраціями); аналіз тексту (виокремлення головних подій, персонажів); виконання творчих завдань на основі прочитаного; уміння знаходити потрібну інформацію у тексті

Продовження таблиці 2.1

Рефлексивний	уміння висловлювати власну думку про прочитане; оцінка вчинків персонажів, морально-етичних ситуацій у тексті; вираження емоційного ставлення до сюжету, героїв, авторської позиції; здатність пояснити вибір книги або причину інтересу до неї; участь у діалозі про прочитане (слухання однокласників, обговорення); усвідомлення власних труднощів під час читання та прагнення їх подолати

Для здійснення якісної діагностики читацької компетентності учнів з дислексією необхідно мати чіткі орієнтири щодо рівнів її сформованості. Визначення рівня розвитку цієї компетентності дозволяє не лише оцінити поточні досягнення дитини у сфері читання, але й виявити конкретні труднощі, індивідуальні освітні потреби та потенціал для подальшого розвитку. Нижче подано характеристику чотирьох рівнів сформованості читацької компетентності: високого, достатнього, середнього та низького (табл. 2.2).

Таблиця 2.2 – Рівні сформованості читацької компетентності у здобувачів початкової освіти з дислексією

Рівень	Характеристика
Високий	учень читає правильно, досить швидко, виразно, з відповідною інтонацією; добре розуміє зміст прочитаного, може переказати текст близько до тексту та у власних словах; уміє виділяти головну думку твору, характеризувати персонажів, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки; застосовує різні стратегії читання (передбачення змісту, постановка запитань, узагальнення); має стійкий інтерес до читання, самостійно обирає книжки, активно ділиться враженнями; виражає власну думку про прочитане, аргументує оцінку поведінки персонажів, демонструє здатність до самоаналізу і рефлексії; може виконувати творчі завдання на основі тексту (малюнки, інсценізації, складання плану)

Продовження таблиці 2.2

Достатній	читає в основному правильно, з незначними помилками, з помірною швидкістю і досить виразно; здебільшого розуміє зміст прочитаного, може переказати текст із незначними пропусками деталей; уміє визначати тему і головну думку за допомогою педагога або після додаткових запитань; використовує елементарні читацькі стратегії за підтримки дорослого; проявляє інтерес до читання, охоче слухає читання педагога або однолітків, прагне обговорювати зміст; виражає власне ставлення до твору, хоча потребує допомоги для обґрунтування думки; може виконувати нескладні творчі завдання на основі прочитаного тексту
Середній	читає повільно або з помітними технічними помилками (пропуски, перестановки, повтори складів/слів); розуміння змісту обмежене загальним уявленням про події без деталей; визначає тему або головну думку лише з допомогою учителя; має труднощі з переказом тексту – можлива значна втрата смислу, перестановка подій; інтерес до читання нестійкий: може уникати читання через труднощі; рідко ініціює обговорення прочитаного, потребує стимулювання для висловлення власної думки; виконує творчі завдання лише після детальних пояснень і з допомогою дорослого
Низький	читає дуже повільно, з численними помилками (замінює, пропускає, переставляє букви, склади, слова); має суттєві труднощі з розумінням навіть найпростішого тексту; не може самостійно переказати зміст або відповісти на запитання за текстом; не вміє визначати тему і головну думку навіть із допомогою вчителя; відсутній інтерес до читання або спостерігається негативне ставлення через страх помилок і невдач; не ініціює обговорення прочитаного, часто пасивний під час спілкування про текст; виконує творчі завдання лише після багаторазових підказок або взагалі їх уникає

Кожен рівень окреслює специфічні показники і типові особливості читання, які дозволяють об’єктивно оцінити досягнення дитини та побудувати індивідуалізований підхід у навчанні.

Нами було розроблено низку завдань для визначення читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією. Ми не скористалися вже наявними методиками для визначення читацької компетентності здобувачів початкової освіти, оскільки вони не відповідали специфіці вибірки. Існуючі методики орієнтовані на дітей з нормотиповим розвитком, без урахування специфічних особливостей дітей з дислексією. У додатку А представлено комплекс діагностичних завдань для визначення читацької компетентності за когнітивним критерієм, спеціально адаптований для учнів 2-го класу з урахуванням особливостей дітей із дислексією. Завдання дозволили оцінити розуміння змісту прочитаного, здатність до переказу, визначення теми та головної думки тексту, характеристику персонажів, уміння добирати заголовок, виокремлювати ключові слова та встановлювати послідовність подій. Усі завдання виконувалися у спокійному темпі, з урахуванням можливостей дитини, з використанням доброзичливої бесіди й необхідних підказок для створення максимально комфортних умов діагностики. За потреби надавалися підказки або варіанти відповідей. Використовувалися наочні матеріали: малюнки, картки, предметні картинки для дітей з вираженими труднощами читання.

Кожен показник оцінювався за чотирирівневою шкалою. Високий рівень (4 бали) означав, що учень виконував завдання повністю самостійно, правильно і усвідомлено. Достатній рівень (3 бали) свідчив про виконання з незначною допомогою або після уточнюючих запитань, з можливими дрібними помилками. Середній рівень (2 бали) характеризувався потребою у суттєвій допомозі, підказках і наявністю помилок у змісті чи послідовності. Низький рівень (1 бал) фіксувався тоді, коли учень виконував завдання лише зі значною допомогою, а відповідь була поверхневою або відсутня.

Інтерпретація результатів базувалася на загальній сумі балів. Високий рівень (28-24 бали) свідчив про добре розвинену читацьку компетентність за

когнітивним критерієм, здатність самостійно працювати з текстом, розуміти і аналізувати його зміст. Достатній рівень (23-18 балів) показував, що учень загалом володіє необхідними уміннями, але інколи потребує допомоги та допускає незначні помилки. Середній рівень (17-12 балів) вказує на помітні труднощі з розумінням тексту та роботою з ним, потребу у систематичній підтримці. Низький рівень (менше 12 балів) означає значні труднощі у всіх видах роботи з текстом і необхідність індивідуального підходу та спеціальної корекційної роботи. Під час оцінювання враховували не лише кінцевий результат, а й зусилля дитини, її ставлення до завдання, здатність сприймати підказки та пояснення. Такий підхід дозволив точніше визначити зону найближчого розвитку та ефективно спланувати подальшу педагогічну роботу.

На рис. 2.1 представлено рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за когнітивним критерієм.

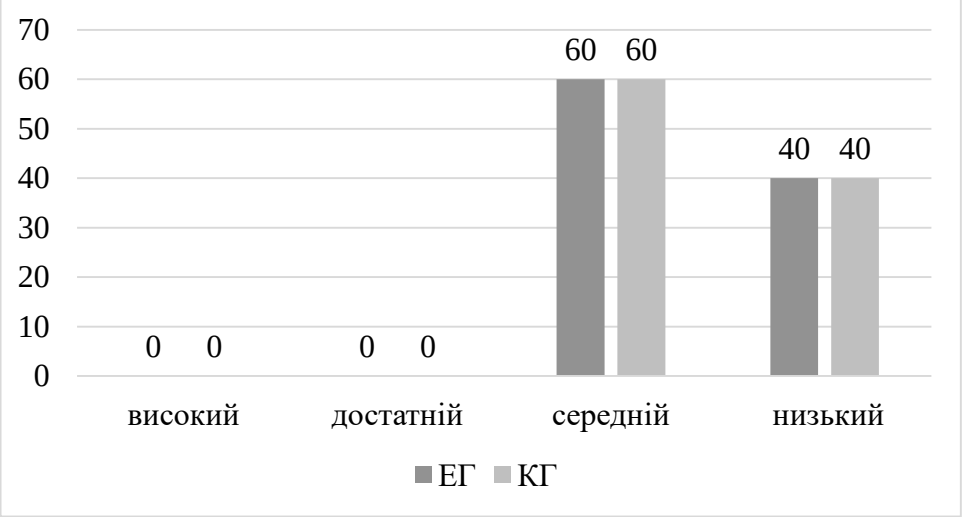


Рисунок 2.1 – Рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за когнітивним критерієм, %

Аналіз результатів, поданих на рисунку 2.1, що ілюструє рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за когнітивним критерієм, свідчить про наявність значних труднощів у всіх досліджуваних. Зокрема, у контрольній та експериментальній групах повністю відсутні учні з високим і достатнім рівнями сформованості читацької компетентності, що є показником серйозних проблем у засвоєнні основних знань

і умінь, пов’язаних із розумінням та опрацюванням тексту.

Більшість учнів (60% як у КГ, так і в ЕГ) продемонстрували середній рівень сформованості за когнітивним критерієм. Це свідчить про те, що діти мають лише часткове і нестійке засвоєння навичок роботи з текстом. Вони здатні виконувати окремі завдання, але потребують значної допомоги логопеда, часто стикаються з помилками під час переказу, встановленні послідовності подій, визначенні головної думки та теми. Їхнє розуміння тексту є поверхневим і фрагментарним, що обмежує можливість самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Ще тривожнішою є частка дітей із низьким рівнем сформованості читацької компетентності, яка становить 40% в обох групах. Це означає, що майже половина учнів потребує постійної, індивідуалізованої підтримки у процесі читання. Вони мають серйозні труднощі із сприйманням тексту навіть на базовому рівні: не можуть самостійно розуміти зміст, переказувати його, виокремлювати головні події чи характеристики персонажів. Такі учні часто плутають послідовність подій, не можуть сформулювати тему чи заголовок, не розуміють причинно-наслідкових зв’язків у тексті. Це також супроводжується низькою впевненістю у власних силах, униканням завдань із читання та зниженою мотивацією.

Далі було визначено рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за мотиваційним критерієм. Діагностичні завдання для визначення читацької компетентності за мотиваційним критерієм були спеціально розроблені для учнів 2 класу з урахуванням їх вікових можливостей і особливостей дітей із дислексією (додаток Б). Усі завдання будувалися у формі невимушеної, дружньої розмови між педагогом і дитиною, що дозволяло створити атмосферу довіри та знизити тривожність під час обговорення теми читання.

Перше завдання – бесіда «Твоє ставлення до читання» було спрямоване на те, щоб з’ясувати, як дитина загалом сприймає читання, чи викликає воно в неї інтерес чи, навпаки, небажання та уникання. Педагог ставив прості, відкриті

запитання про те, чи любить дитина читати книжки, що їй подобається або не подобається у цьому занятті, коли найчастіше читає, чи любить слухати, як читають дорослі, та яка її улюблена книжка або казка. Особливістю цього завдання була відсутність тиску і оцінювання «правильності» відповіді – головне було почути щирі думки дитини, зрозуміти її емоційне ставлення до процесу читання, виявити наявність позитивних асоціацій, здатність пояснити свій вибір і аргументувати його. Логопед під час розмови за потреби ставив уточнюючі запитання, допомагав дитині розкритися і висловитися.

Друге завдання – «Вибір улюбленої книжки» з опорою на наочність було орієнтоване на прояв читацьких інтересів, тематики, яка приваблює дитину, і рівня її мотиваційних уподобань. Учню пропонували розглянути кілька книжок та обрати ту, яку б він чи вона хотіли прочитати. Педагог ставив запитання про причину вибору, що цікавого в цій книжці, про що, на думку дитини, вона розповідає, і чи хотілося б слухати її у виконанні дорослого чи спробувати читати самостійно. Це завдання допомагало зрозуміти не лише тематику, яка приваблює дитину, а й рівень її усвідомлення змісту книжок, уміння робити вибір і виражати власні уподобання. Воно також демонструвало мотивацію дитини до самостійного читання або слухання.

Третє завдання – коротка розмова «Навіщо читати?» було спрямоване на виявлення рівня усвідомлення дитиною значення читання для себе. Педагог м’яко і послідовно ставив запитання: навіщо люди читають книжки, навіщо дітям потрібно вміти читати, що нового або цікавого можна дізнатися з книжок, а також уточнював особисту мотивацію дитини: навіщо саме їй потрібно навчитися добре читати. Під час відповідей логопед заохочував дитину міркувати навіть тоді, коли відповідь була короткою, підкреслюючи цінність будь-якої спроби висловитися. Це завдання дозволяло зрозуміти, чи усвідомлює дитина цінність читання для навчання, розвитку, відпочинку, чи бачить у ньому спосіб пізнавати нове, дорослішати, ставати самостійною.

Усі завдання були розроблені з урахуванням того, що діти з дислексією можуть мати повільніший темп мовлення, сором’язливість або труднощі з

формулюванням думок. Тому педагог під час роботи враховував індивідуальні особливості кожної дитини, за потреби повторював запитання іншими словами, допомагав уточнювати відповіді, підтримував спроби висловлювати власну думку. Завдяки цьому діагностика мотиваційного критерію дозволяла не лише оцінити рівень інтересу дитини до читання, а й створити умови для вільного самовираження і доброзичливого діалогу.

Оцінювання за мотиваційним критерієм проводилося на основі всебічного аналізу відповідей дитини під час бесіди та виконання спеціально підготовлених завдань. При цьому враховувався не лише зміст відповідей, а й загальний емоційний фон, готовність дитини міркувати, прояв зацікавленості та особистісне ставлення до читання. Особливо важливим було вловити щирість, відкритість думок учня, його ставлення до книжок як до джерела знань, розваги чи способу проведення часу.

Для оцінювання використовувалася чітка чотирирівнева шкала. Високий рівень (4 бали) отримували діти, які із задоволенням говорили про читання, проявляли стійкий і виразний інтерес до книжок, мали улюблені твори або теми та могли доступно і переконливо пояснити свій вибір. Достатній рівень (3 бали) характеризувався тим, що дитина в цілому проявляла інтерес до читання, охоче відповідала на запитання, хоча іноді потребувала легких підказок чи уточнень. Її пояснення могли бути спрощеними або не завжди глибокими, але при цьому зберігалося позитивне ставлення до процесу читання, зокрема до слухання казок або оповідань від дорослих. Середній рівень (2 бали) спостерігався у дітей із нестійким або вибірковим інтересом до читання. Їхні відповіді часто були фрагментарними, нечіткими, вони потребували значної допомоги з боку педагога. Низький рівень (1 бал) відзначався майже повною відсутністю інтересу до читання або навіть стійким негативним ставленням. Дитина уникала відповідей на запитання, не могла пояснити, навіщо потрібно читати, або говорила про це байдуже.

Інтерпретація результатів базувалася на сумі набраних балів. Високий рівень (від 12 до 10 балів) свідчив про сформований і стійкий позитивний інтерес

до читання, здатність усвідомлювати його значення та мотивувати свій вибір, схильність до самостійної читацької активності. Достатній рівень (від 9 до 7 балів) вказував на загальну зацікавленість у читанні, яка потребувала періодичного стимулювання та педагогічної підтримки. Середній рівень (від 6 до 4 балів) проявляв нестійку або вибіркову мотивацію, що вимагала цілеспрямованої роботи для її розвитку та подолання байдужості. Низький рівень (менше 4 балів) свідчив про майже повну відсутність інтересу до читання чи негативне ставлення до нього.

На рис. 2.2 представлено рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за мотиваційним критерієм.

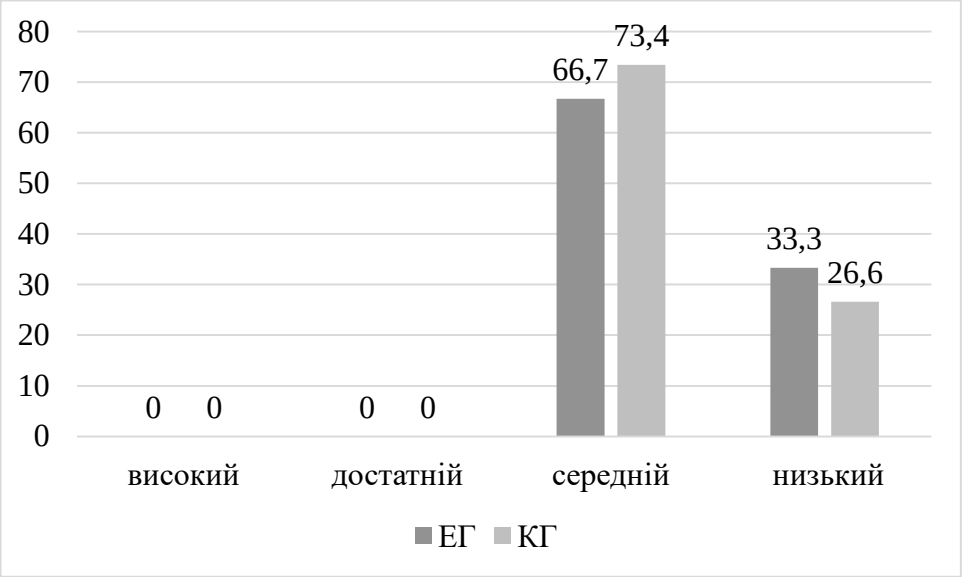


Рисунок 2.2 – Рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за мотиваційним критерієм, %

Аналіз рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за мотиваційним критерієм свідчить про наявність суттєвих труднощів у розвитку стійкого інтересу до читання в обох досліджуваних групах. Зокрема, дані показують повну відсутність учнів із високим або достатнім рівнем мотивації як у експериментальній групі, так і в контрольній групі. Це означає, що жодна дитина з обох груп не продемонструвала вираженого захоплення читанням, сформованого усвідомлення його значення для власного розвитку чи стійкої готовності до

самостійної читацької активності.

Більшість дітей в обох групах зосереджена на середньому рівні мотивації: 66,7% в експериментальній групі та 73,4% у контрольній. Такий результат свідчить про те, що більшість учнів мають лише вибірковий або нестійкий інтерес до читання. Вони можуть проявляти цікавість до окремих книжок чи тем, але часто потребують значної підтримки та стимулювання з боку дорослого. Їхнє ставлення до читання не є стабільно позитивним: воно залежить від зовнішніх обставин, настрою чи доступності матеріалів, а усвідомлення значення читання для власного розвитку залишається недостатньо сформованим. Такий середній рівень мотивації характеризується також відсутністю глибокого усвідомлення ролі читання у житті.

Водночас варто звернути увагу на доволі значну кількість дітей із низьким рівнем мотивації: 33,3% в експериментальній групі та 26,6% у контрольній. Це означає, що приблизно кожна третя дитина не проявляє інтересу до читання або навіть демонструє стійке негативне ставлення. Такі учні часто уникають відповіді на запитання про книжки, не можуть назвати улюблених тем чи творів, байдуже ставляться до процесу читання і не розуміють його користі для себе. Їхня мотивація до читання фактично відсутня.

Діагностичні завдання для визначення читацької компетентності за діяльнісним критерієм були спеціально розроблені для учнів 2 класу з дислексією з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей і характерних труднощів у процесі читання. Усі завдання мали на меті виявити практичні вміння дитини працювати з текстом: читати його вголос, застосовувати елементарні стратегії прогнозування змісту та знаходити потрібну інформацію у прочитаному матеріалі (додаток В).

Перше завдання передбачало читання короткого тексту вголос із подальшою перевіркою техніки читання. Під час виконання педагог звертав увагу на правильність читання, кількість помилок, плавність злиття складів у слова, швидкість та виразність мовлення. Особлива увага приділялася спостереженню за тим, чи вміє дитина дотримуватися інтонаційних пауз, чи

намагається передати зміст тексту через виразне читання. Завдання виконувалося в спокійному темпі, з можливістю повторного читання окремих слів або речень за бажанням учня.

Друге завдання було спрямоване на перевірку уміння прогнозувати зміст тексту за заголовком і малюнком. Учня просили описати, що він бачить на малюнку, висловити припущення про можливий зміст тексту, поміркувати, що може зробити білка. Педагог уважно слухав відповіді, заохочував дитину фантазувати, ставив додаткові запитання, щоб допомогти їй розгорнуто висловити свої думки. Це завдання дозволяло з'ясувати, чи здатна дитина використовувати підказки із заголовка та малюнка для побудови логічних припущень про зміст тексту та чи проявляє вона цікавість до процесу читання.

Третє завдання діагностувало уміння знаходити потрібну інформацію у тексті через відповіді на запитання після читання. Після читання педагог ставив конкретні запитання, а учень мав знайти та відтворити потрібну інформацію з тексту, при цьому йому дозволяли повернутися до прочитаного за потреби. Під час виконання цього завдання фіксувалося, наскільки точно дитина розуміла зміст прочитаного, чи вміла зосереджено працювати з текстом, чи змогла дати чіткі відповіді на запитання.

Інтерпретація результатів за сумою балів дозволяє чітко визначити рівень сформованості діяльнісного компонента читацької компетентності у дитини з дислексією та спланувати подальшу корекційну роботу. Високий рівень (12-10 балів) свідчить про добре сформовані практичні читацькі уміння. Дитина на цьому рівні здатна самостійно працювати з текстом, розуміє його зміст і виконує всі запропоновані завдання впевнено і осмислено. Вона демонструє достатню швидкість і правильність читання, вміє прогнозувати зміст за заголовком чи малюнком та точно знаходить інформацію у тексті без значної допомоги педагога. Достатній рівень (9-7 балів) характеризує учня, який загалом справляється із завданнями, проте потребує незначної допомоги під час роботи. Середній рівень (6-4 балів) свідчить про наявність помітних труднощів під час читання і роботи з текстом. Учень читає повільно, із численними помилками,

потребує постійних підказок і підтримки для розуміння змісту, прогнозування чи пошуку інформації у тексті. Низький рівень (менше 4 балів) вказує на значні труднощі у всіх видах діяльності з текстом. Дитина практично не володіє необхідними навичками для самостійного виконання завдань, має серйозні проблеми з технікою читання, розумінням змісту, прогнозуванням і відповідями на запитання. Вона часто потребує значної кількості підказок або зовсім відмовляється від виконання завдань.

На рис. 2.3 представлено рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за діяльнісним критерієм.

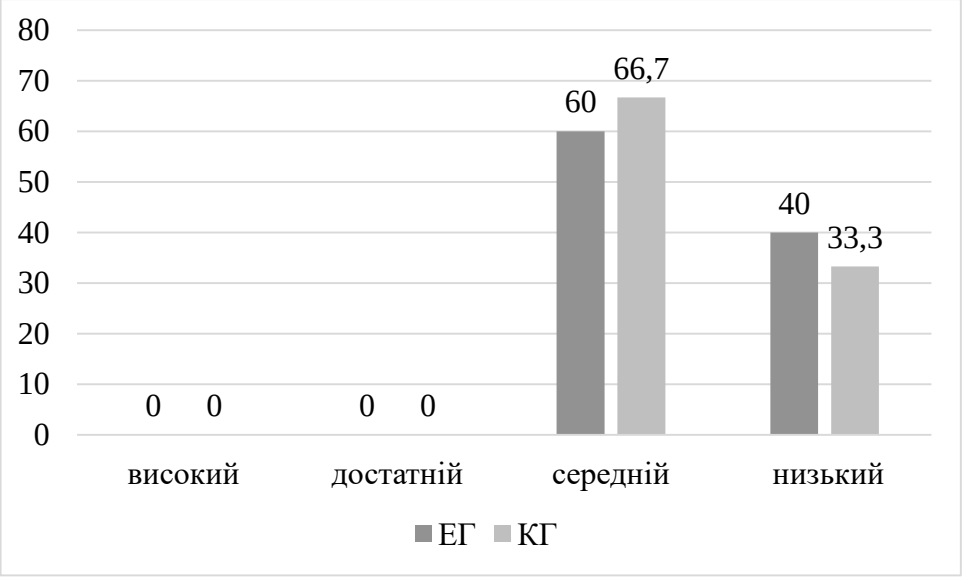


Рисунок 2.3 – Рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за діяльнісним критерієм, %

У жодного учня як експериментальної, так і контрольної групи не було зафіксовано високого або достатнього рівня діяльнісного компонента читацької компетентності. Відсутність таких показників означає, що жодна дитина не продемонструвала впевненого володіння технікою читання, здатності самостійно працювати з текстом, прогнозувати його зміст чи точно й повно знаходити інформацію без значної допомоги дорослого.

Більшість учнів обох груп продемонстрували середній рівень: 60% у ЕГ та 66,7% у КГ. Це свідчить про те, що понад половина дітей має лише частково сформовані читацькі вміння. Такі учні можуть читати короткі тексти, але роблять

численні помилки, читають повільно і уривчасто, потребують постійних підказок під час виконання завдань. Вони не можуть самостійно прогнозувати зміст за заголовком чи малюнком або лише поверхнево передбачають розвиток сюжету, а відповіді на запитання після читання є неповними. Це говорить про те, що діяльнісний компонент їхньої читацької компетентності залишається нестійким і вимагає систематичної підтримки, диференційованого підходу та цілеспрямованої корекційної роботи.

Ще більш тривожним є показник кількості дітей із низьким рівнем діяльнісного критерію: 40% в експериментальній групі та 33,3% у контрольній. Такі діти не можуть упоратися із завданнями навіть за допомогою дорослого, читають повільно, зі значною кількістю помилок, часто гублять зміст прочитаного, відмовляються прогнозувати або не можуть сформулювати припущень про зміст тексту. Відповіді на запитання після читання можуть бути неточними або взагалі відсутніми.

Діагностичні завдання для визначення читацької компетентності за рефлексивним критерієм були спеціально розроблені для учнів 2 класу з дислексією, щоб допомогти виявити їхню здатність усвідомлювати прочитане, оцінювати поведінку персонажів та формулювати власні висновки і ставлення (додаток Г).

Перше завдання мало на меті з’ясувати, чи здатна дитина усвідомлювати власні враження від прочитаного та висловлювати особисте ставлення. Друге завдання було спрямоване на розвиток уміння оцінювати персонажів і формувати власне ставлення до них. Третє завдання було спрямоване на визначення вміння дитини робити моральні або життєві висновки з прочитаного тексту. Завдання проводили з урахуванням індивідуального темпу мовлення дітей із дислексією.

Інтерпретація результатів за сумою балів за рефлексивним критерієм дозволила оцінити, наскільки учень здатен осмислено сприймати прочитане, оцінювати вчинки героїв і висловлювати власне ставлення до тексту. Високий рівень (12-10 балів) свідчить про сформоване вміння рефлексувати над змістом

прочитаного. Учень упевнено і чітко висловлює власні враження, аргументує свою думку, розуміє характер і мотиви поведінки героїв, а також самостійно формулює прості висновки чи моральні уроки з тексту. Достатній рівень (9-7 балів) характеризує дітей, які загалом розуміють текст і здатні висловлювати власну думку, але час від часу потребують підказок чи підтримки педагога для повнішого розкриття своїх відповідей. Середній рівень (6-4 балів) спостерігається у випадках, коли відповіді учня поверхневі або неповні. Такі діти часто губляться під час бесіди, не можуть чітко сформулювати свої думки без суттєвої допомоги дорослого. Їхнє розуміння мотивів поведінки персонажів і основної ідеї тексту обмежене або нечітке, а рефлексія над прочитаним загалом є слабко сформованою та нестійкою. Низький рівень (менше 4 балів) вказує на значні труднощі у сфері рефлексивної діяльності. Дитина не демонструє усвідомлення змісту прочитаного, не вміє або не хоче висловлювати своє ставлення до тексту чи оцінювати вчинки героїв навіть за умов активної допомоги педагога. Відповіді можуть бути формальними або відсутніми, а інтерес до обговорення змісту майже не проявляється.

На рис. 2.4 представлено рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за рефлексивним критерієм.

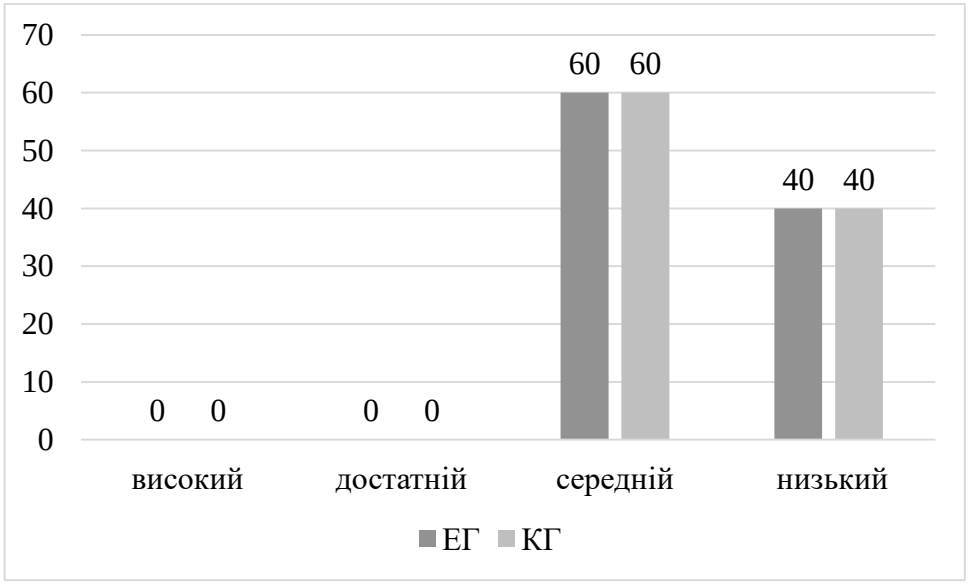


Рисунок 2.4 – Рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за рефлексивним критерієм, %

Аналіз результатів, поданих на рисунку 2.4, що відображає рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за рефлексивним критерієм, свідчить про виразно окреслені проблеми в розвитку цієї важливої складової читацької діяльності. Показники в обох групах – експериментальній і контрольній демонструють повну відсутність учнів із високим або достатнім рівнем рефлексивної компетентності. Це означає, що жодна дитина не проявила здатності впевнено та осмислено висловлювати особисте ставлення до тексту, оцінювати характер і мотиви вчинків персонажів або формулювати навіть найпростіші висновки без значної підтримки дорослого.

Більшість дітей в обох групах мають середній рівень – по 60% у ЕГ і КГ. Це свідчить про те, що більшість учнів можуть висловлювати своє ставлення до прочитаного лише в спрощеній формі, часто потребуючи постійних уточнюючих запитань, допоміжних підказок або переформулювання завдань педагогом. Їхні відповіді без детальних аргументів чи прикладів. Такі діти можуть назвати окремі елементи тексту, які їм сподобалися чи здалися цікавими, але їм важко пов’язати свої емоції із змістом твору або осмислено пояснити мотиви поведінки героїв. Вони часто вагаються у формулюваннях, демонструють недостатню впевненість і несформованість рефлексивного мислення.

Значна кількість дітей має низький рівень, який становить 40% як у експериментальній, так і в контрольній групі. Це вказує на те, що майже половина дітей у кожній групі не володіє базовими уміннями рефлексії над текстом: вони не вміють або не хочуть висловлювати власне ставлення до прочитаного, не здатні оцінювати поведінку персонажів навіть із допомогою дорослого, часто уникають відповіді або дають формальні, несуттєві репліки без розуміння змісту. Такий результат свідчить про низький рівень сформованості емоційно-ціннісного ставлення до тексту, невміння встановлювати прості моральні висновки чи оцінні судження.

Аналіз результатів дослідження, проведеного за когнітивним, мотиваційним, діяльнісним та рефлексивним критеріями, дозволяє зробити узагальнений висновок про стан сформованості читацької компетентності

здобувачів початкової освіти з дислексією (рис. 2.5). Більшість дітей у кожній із груп мають середній рівень сформованості читацької компетентності – 60% як в експериментальній, так і в контрольній групі. Вони потребують допоміжних запитань, уточнень або підказок від логопеда, демонструють нестійке розуміння змісту тексту, допускають помилки під час читання, мають поверхневе чи фрагментарне висловлювання власних думок. Такий результат свідчить про наявність базових навичок, але водночас показує, що ці навички не є достатньо міцними і потребують подальшого розвитку та системної підтримки.

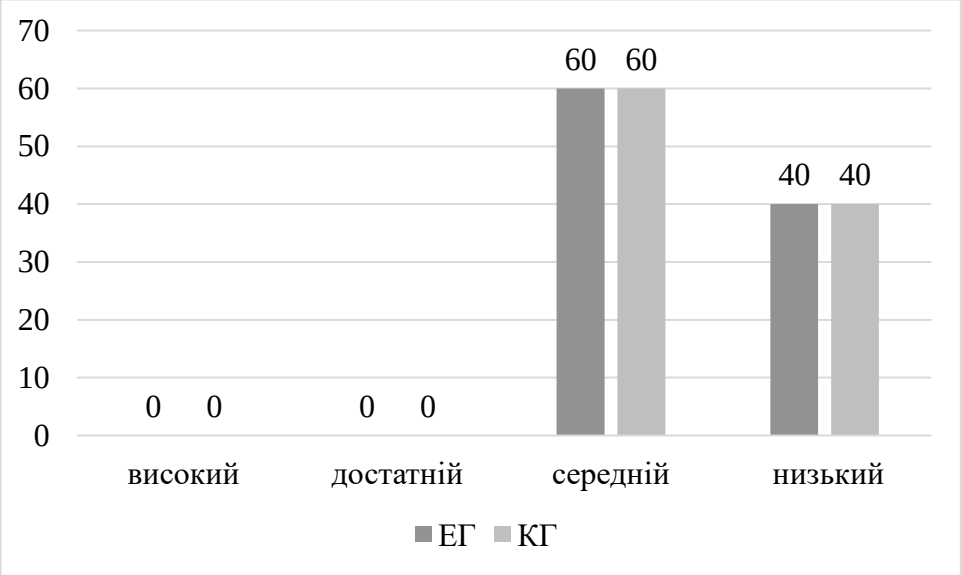


Рисунок 2.5 – Рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією, %

Ще одним важливим аспектом є досить високий відсоток учнів із низьким рівнем читацької компетентності – 40% у обох групах. Це свідчить про те, що значна частина дітей має серйозні труднощі на всіх рівнях роботи з текстом. Учні цієї категорії читають повільно і зі значною кількістю помилок, не розуміють змісту без постійного пояснення, не вміють формулювати власні враження чи висновки, демонструють низький інтерес або навіть уникання читання. Їхні відповіді дуже короткі, нечіткі, без емоційного залучення чи осмисленого змісту.

Загалом така структура розподілу результатів із домінуванням середнього та низького рівнів і повною відсутністю високого й достатнього рівнів свідчить про недостатню сформованість читацької компетентності як інтегрованої якості

в учнів із дислексією. Це підкреслює необхідність системного і комплексного педагогічного втручання. Зокрема, потрібна цілеспрямована робота над розвитком техніки читання, розуміння змісту тексту, уміння прогнозувати і аналізувати події, формулювати власні судження і висновки, а також над підвищенням мотивації до читання.

2.2 Зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією

Логопедична робота зі здобувачами початкової освіти з дислексією є ключовим елементом корекційно-розвиткового процесу, спрямованого на покращення їхніх читацьких навичок. Дислексія, як специфічне порушення, ускладнює здатність дітей до засвоєння читання, що зумовлює необхідність використання спеціалізованих методів і технік, що враховують індивідуальні потреби таких учнів.

Зміст логопедичної роботи з формування компетенцій читання у здобувачів початкової освіти з дислексією полягає в організації індивідуальних і групових занять, спрямованих на розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу, техніки читання, а також на формування навичок розуміння тексту. Важливим є також підвищення мотивації до читання, оскільки діти з дислексією демонструють низький рівень інтересу до цього процесу через труднощі, з якими вони стикаються.

Для розвитку компетенцій читання молодших школярів з дислексією було розроблено спеціальну програму. Програма передбачала використання спеціальних методик і завдань, які допомагають дітям з дислексією покращити техніку читання, розуміння тексту та мотивацію до читання. Програма передбачала 26 занять, заняття проводили двічі на тиждень по 45 хвилин з лютого по травень 2025 року з учнями експериментальної групи. Кожне заняття мало чітко визначену мету та методи, що дозволяли працювати над конкретними

аспектами читацької компетентності. Заняття проходили на постійній основі, що забезпечило систематичну та послідовну роботу з учнями.

Мета програми – формування читацької компетентності молодших школярів з дислексією через розвиток фонематичного слуху, покращення техніки читання, підвищення розуміння прочитаного тексту, а також стимулювання інтересу до читання, як корисного та захопливого процесу.

Завдання програми:

- розвивати фонематичний слух та здатність до звукового аналізу слів, що є базою для успішного читання;

- покращувати техніку читання учнів, зокрема правильність, швидкість, плавність та виразність;

- формувати навички розуміння тексту, зокрема здатність до переказу, визначення головної думки та встановлення причинно-наслідкових зв’язків;

- підвищувати мотивацію до читання через інтерактивні методи та ігрові елементи;

- розвивати навички роботи з текстом (аналіз тексту, вибір заголовка, виокремлення головних подій).

Програма логопедичної роботи з формування компетенцій читання у здобувачів початкової освіти з дислексією включала використання різноманітних методів, що сприяли розвитку читання та усуненню мовленнєвих труднощів, характерних для дітей з дислексією. Заняття проводилися як індивідуально, так і в малих групах. Такий підхід дозволяв забезпечити інтенсивнішу роботу з кожним учнем, орієнтуючись на індивідуальні потреби та можливості. Індивідуальні заняття дозволяли зосередитися на особливих труднощах кожної дитини, тоді як групові заняття сприяли розвитку комунікативних навичок та співпраці між учнями, створюючи сприятливе середовище для розвитку їхніх навичок читання.

Ігрові методи стали важливим елементом роботи, оскільки ігри сприяють активному залученню дітей до навчального процесу. Словесні ігри та вправи на складання слів дозволяли не лише покращити мовленнєві навички, але й

підвищити мотивацію дітей до читання. Ігрові елементи допомогли дітям відчути себе впевнено та зняти психологічне напруження, яке часто виникає у дітей з дислексією.

Вправи на розвиток фонематичного слуху мали на меті покращення здатності учнів розрізняти звуки в словах. Звуковий аналіз слів, а також вправи на співвідношення звуків і букв, стали основою для розвитку навичок читання. Діти вчилися правильно розпізнавати і вимовляти звуки, що є важливим кроком на шляху до успішного читання.

Читання вголос було важливим аспектом логопедичної роботи. Практика правильного, плавного та виразного читання коротких текстів дозволила дітям вдосконалити техніку читання. Після кожного прочитаного тексту учні виконували переказ, що допомогло покращити їхнє розуміння прочитаного та здатність передавати зміст тексту власними словами.

Підтримка інтересу до читання здійснювалася через мотиваційні методи, включаючи творчі завдання, які дозволяли дітям взаємодіяти з текстами інтерактивно. Наприклад, малювання ілюстрацій до прочитаного тексту допомогло не лише зберегти інтерес до читання, а й покращити розуміння змісту. Такий підхід сприяв розвитку творчого мислення та вміння виражати власні емоції через мистецтво. Методи корекції типових помилок включали роботу над такими труднощами, як пропуски, заміни та перестановки букв і складів під час читання. Ці помилки часто виникають у дітей з дислексією, тому їх корекція була важливою частиною програми.

Використані методи забезпечили всебічний підхід до розвитку читацької компетентності учнів з дислексією, зокрема через індивідуалізацію навчання, інтерактивні завдання, ігрові елементи та корекцію типових помилок у читанні. Програма спрямована на створення умов для індивідуального розвитку кожного учня, що дозволить не лише покращити їхні читацькі навички, але й забезпечить ефективніше засвоєння матеріалу з різних навчальних дисциплін.

У таблиці 2.3 представлено тематичний план програми з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Таблиця 2.3 – Тематичний план програми з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією

№	Тема заняття	Мета	Діяльність
1	Ознайомлення з програмою. Вступ до читання	створити мотивацію до читання; оцінити інтерес учнів до читання, виявити початкові труднощі	ознайомлення з програмою. Обговорення важливості читання. Ігрові вправи для залучення учнів до заняття
2	Вправи на розвиток фонематичного слуху	покращити розпізнавання звуків; вчити учнів розпізнавати звуки у словах	ігри на фонематичний слух (вправи на звуковий аналіз слів). Звукове розпізнавання і співвідношення букв і звуків
3	Читання простих складів	вчити правильно читати склади; вдосконалювати техніку читання складів	читання складів вголос, ігрові завдання на складання складів
4	Читання простих слів	вчити читати слова правильно і виразно; розвивати навички розпізнавання слів	читання коротких слів, тренування з акцентом на правильність і плавність
5	Вправи на розвиток техніки читання	вдосконалювати техніку читання; розвивати швидкість і виразність читання	читання текстів по ролях, робота над інтонацією, паузами та темпом читання
6	Визначення теми та головної думки тексту	вчити виокремлювати головні ідеї в тексті; вдосконалювати здатність до розуміння змісту тексту	читання тексту з подальшою бесідою. Визначення теми та головної думки
7	Переказ тексту	вчити учнів переказувати текст; розвивати навички переказу	читання тексту, переказ з використанням запитань і підказок
8	Вправи на прогнозування змісту за заголовком	розвивати здатність прогнозувати зміст; вчити учнів використовувати заголовок для прогнозування тексту	читання за заголовком, прогнозування змісту тексту
9	Читання текстів з подальшою дискусією	розвивати навички критичного осмислення прочитаного; вчити учнів аналізувати текст	читання тексту, обговорення мотивів персонажів, висловлення власної думки про зміст
10	Вправи на роботу з запитаннями до тексту	вчити відповідати на запитання щодо змісту тексту; розвивати здатність знаходити необхідну інформацію в тексті	читання тексту з наступним обговоренням запитань та відповідей
11	Виконання творчих завдань на основі прочитаного тексту	розвивати уяву та творчі здібності; стимулювати дітей до творчості на основі прочитаного	малювання ілюстрацій до прочитаного тексту, створення історій на основі прочитаного
12	Розпізнавання та виправлення помилок у читанні	вчити виправляти типові помилки в читанні; коригувати заміни, пропуски і перестановки букв	вправи на корекцію типових помилок при читанні, робота з текстами з помилками

Продовження таблиці 2.3

13	Розвиток навичок виразного читання	розвивати виразність та інтонацію під час читання; вчити читати з відповідною інтонацією	читання вголос з інтонацією, виконання ролей у групах
14	Вправи на швидкість і правильність читання	розвивати швидкість читання; вчити читати з відповідною інтонацією	читання текстів на швидкість з подальшим обговоренням
15	Вправи на швидкість і правильність читання	вчити переказувати текст без помилок, використовуючи власні слова; розвивати навички самостійного переказу	переказ тексту після прочитання без допомоги підказок
16	Визначення головної думки в текстах	вчити визначати головну думку в текстах; розвивати здатність до розуміння змісту	читання складних текстів, визначення головної думки та ключових деталей
17	Аналіз персонажів і їх мотивів	вчити оцінювати характери персонажів; розвивати здатність аналізувати поведінку персонажів	читання текстів з аналізом поведінки героїв, обговорення їх мотивів
18	Розв’язання вправ на логіку та текстовий аналіз	розвивати логічне мислення при роботі з текстом; вдосконалювати здатність до текстового аналізу	вправи на логічне мислення на основі прочитаних текстів
19	Підготовка до самостійного читання	вчити дітей самостійно працювати з текстами; підготувати учнів до самостійного читання	самостійне читання текстів з подальшим обговоренням
20	Виконання складних завдань з текстового аналізу	вдосконалювати вміння учнів працювати із складними текстами; вчити аналізувати деталі в текстах	аналіз складних текстів, відповідь на детальні запитання
21	Вправи на розвиток творчого мислення через читання	стимулювати творчі здібності через роботу з текстами; розвивати уяву та творчий підхід до читання	творчі завдання на основі прочитаних текстів (створення нових історій, малювання)
22	Читання і переказ тексту	закріпити техніку читання та переказу	читання тексту, переказ з детальним обговоренням
23	Вправи на аналіз і порівняння прочитаних творів	формувати навички порівняння текстів; вчити аналізувати схожості та відмінності в текстах	порівняння двох або більше творів, аналіз їхніх основних ідей та тем
24	Підготовка до читання важливих текстів	вчити учнів доцільно обирати текст для читання; розвивати навички самостійного читання важливих текстів	робота з вибором тексту для самостійного читання, підготовка до аналізу
25	Читання на тему «Моя улюблена книга»	стимулювати учнів до вибору книги для самостійного читання; розвивати інтерес до книжок	презентація улюбленої книги, обговорення її змісту
26	Оцінка прогресу в читанні	оцінити досягнення учнів в читанні; підсумувати результати роботи	повторне читання тексту, самооцінка результатів, обговорення прогресу

Заняття за програмою з формування компетенцій читання в учнів

початкової школи з дислексією проводилися відповідно до чітко визначених мети та завдань кожного етапу навчання. Кожне заняття було орієнтоване на досягнення конкретних результатів у розвитку читацьких навичок учнів.

Першим етапом було ознайомлення з програмою, що дозволило створити у дітей мотивацію до читання та оцінити їхні початкові труднощі. Заняття розпочиналося з обговорення важливості читання для загального розвитку та навчання, після чого проводилися ігрові вправи для залучення учнів до заняття та створення позитивної атмосфери. Це дозволило дітям почати навчання без стресу, адже ігри були спрямовані на розслаблення і розкриття потенціалу кожного учня.

На наступних заняттях використовувалися вправи на розвиток фонематичного слуху, що стали основою для подальшого освоєння навичок читання. Завдання полягали в аналізі звуків в словах і співвідношенні їх із буквами, що дозволило дітям краще орієнтуватися в структурі слів і готувало їх до правильного читання. Ігри на фонематичний слух проводилися в інтерактивній формі, що значно підвищувало ефективність роботи.

У процесі читання простих складів учні працювали над правильною вимовою складів та розпізнаванням їх у словах. Це заняття включало ігрові завдання, в яких діти могли не лише прочитати склади, а й скласти їх у слова, що сприяло розвитку техніки читання та забезпечувало впевненість у собі. Наступним етапом була робота над читанням простих слів. Завдання полягало у формуванні вміння у дітей читати слова правильно і виразно, з акцентом на плавність та чіткість. Учні тренувалися читати короткі слова, працюючи над їхнім розпізнаванням та вимовою, що сприяло формуванню важливих навичок для наступних етапів навчання.

Подальші заняття були спрямовані на покращення техніки читання та розвитку швидкості і виразності. Для цього використовували завдання з читання по ролях, де учні мали змогу працювати з інтонацією та паузами, що дозволяло зробити читання емоційним і виразним. Вправи, спрямовані на розвиток техніки читання, допомогли дітям не лише навчитися правильно читати, а й підвищити

впевненість у своїх силах.

Одним з важливих етапів був розвиток здатності учнів визначати тему та головну думку тексту. Читання тексту з подальшою бесідою дозволило учням виявити ключові ідеї тексту, що допомогло розвинути навички аналізу і покращити розуміння прочитаного. Це заняття включало обговорення важливих частин тексту, що допомогло дітям усвідомити, що кожен текст має свою мету і головну думку.

Переказ тексту став важливим елементом навчання – учні вчилися правильно передавати зміст прочитаного. Читання тексту та його переказ з використанням запитань і підказок допомогли учням покращити навички усного мовлення, сприяючи розвитку пам’яті та здатності до самостійного мислення. Діти також працювали над прогнозуванням змісту тексту за заголовком, що сприяло розвитку логічного мислення та вміння робити припущення щодо змісту тексту. Це заняття давало учням змогу не тільки тренувати свої навички в читанні, а й активно включатися в процес передбачення розвитку подій.

Читання текстів з подальшою дискусією стало важливою частиною програми, де учні обговорювали мотиви персонажів, їхні вчинки та виявляли власну думку щодо прочитаного. Це заняття допомогло розвинути критичне мислення та вміння аналізувати тексти з різних поглядів. Для закріплення навичок проводилися вправи на роботу з питаннями до тексту, де учні вчилися знаходити необхідну інформацію в тексті та відповідати на питання, що вимагали детального розуміння прочитаного.

Творчі завдання на основі прочитаного тексту дозволили розвивати уяву та творчі здібності учнів. Малювання ілюстрацій до тексту, створення історій на основі прочитаного дало можливість дітям виразити свої враження та покращити здатність до творчого мислення. У межах програми також проводилася робота над корекцією типових помилок у читанні, таких як заміни, пропуски і перестановки букв. Використані вправи допомогли покращити техніку читання і збільшити точність, з якою учні працювали з текстами.

Розвиток виразного читання став важливим аспектом навчання, оскільки

це сприяло покращенню не тільки техніки читання, але й розвитку емоційної сфери дітей. Діти також працювали над швидкістю читання, виконуючи вправи на читання текстів на швидкість, що дозволяло покращити не тільки швидкість, але й якість читання.

Важливими стали заняття з переказу тексту без помилок та визначення головної думки в складних текстах, де учні вчилися визначати основні ідеї і зміст складних текстів. Учні також вивчали аналіз персонажів і їхніх мотивів, що допомогло їм глибше зрозуміти характерні риси персонажів і розвинути здатність до рефлексії. На заняттях учні також розвивали здатність аналізувати складні тексти та відповідати на детальні запитання, що сприяло покращенню їхніх аналітичних навичок.

Підготовка до самостійного читання дозволила учням читати текст самостійно, що значно підвищило їхню впевненість у собі. Вони також виконували складні завдання з текстового аналізу, що допомогло розвинути навички роботи із складнішими матеріалами. На наступних етапах учні виконували творчі завдання через читання, де вони створювали нові історії, малювали на основі прочитаного, що стимулювало їхню уяву і творче мислення.

Усі заняття під час реалізації програми були зосереджені на покращенні техніки читання, розумінні прочитаного та розвитку творчих здібностей учнів з дислексією, що дозволило досягти значних успіхів у формуванні компетенцій читання.

Заняття, що проводилися в межах програми з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією, включали як індивідуальні, так і групові вправи. Кожен тип занять був спрямований на досягнення конкретних цілей і завдань, що відповідали специфіці дітей з дислексією. Індивідуальні заняття були спрямовані на роботу з кожним учнем окремо. Перш ніж розпочати заняття, логопед проводив попередню оцінку труднощів дитини, що дозволяло підготувати індивідуальні завдання з урахуванням її потреб. Учням було надано особливу увагу, і всі вправи адаптувалися під їхній рівень розвитку. На індивідуальних заняттях акцент робили на розпізнаванні звуків і складів,

розвиток техніки читання, а також на усунення типових помилок, таких як пропуски або перестановки букв. Заняття включали вправи на звуковий аналіз, роботу з буквами і складання слів, що допомагало дітям зрозуміти взаємозв'язок між звуками та буквами, що є основою для подальшого розвитку навичок читання.

Індивідуальна робота також включала вправи на виразне читання, де логопед допомагав учню правильно інтонувати текст, ставити паузи, читати з відповідною інтонацією, що дуже важливо для покращення виразності. Після кожного прочитаного тексту учень переказував його, що дозволяло перевірити його розуміння та здатність викладати свої думки в логічній послідовності. Під час кожного заняття логопед також звертав увагу на інтерес учня до читання та намагався знайти способи, щоб підтримувати або підвищити цей інтерес, використовуючи ігрові методи або творчі завдання, наприклад, малювання ілюстрацій до прочитаного тексту.

Групові заняття мали на меті створення колективної атмосфери, де учні могли взаємодіяти один з одним і підтримувати один одного в процесі навчання. Заняття починалися з короткої бесіди, де кожен учень міг поділитися своїм враженням від попереднього заняття, а також розповісти про свої труднощі у читанні. Після цього діти читали тексти по черзі, що дозволяло кожному з них отримати індивідуальну увагу, але вони і працювали разом, що допомагало розвивати колективний дух.

На групових заняттях також використовувалися ігрові методи, де учні виконували завдання на фонематичний слух, аналіз слів, створення складів і слів. Ігри з картками, на яких були зображені різні звуки, допомагали дітям тренувати сприймання звуків, асоціацію між звуками і буквами, що сприяло полегшенню процесу читання. Читання по ролях було важливим елементом групових занять, оскільки це дозволяло дітям працювати над виразним читанням і розвивати інтонацію. Вони також тренували свої навички, обираючи ролі для себе і намагаючись донести зміст тексту з відповідними емоціями. Після кожного прочитаного тексту учні разом обговорювали його зміст, аналізували мотиви

персонажів і разом формулювали головну думку.

Усі групові заняття мали на меті сприяти не тільки покращенню техніки читання, але й розвитку соціальних навичок учнів, адже взаємодія з однолітками допомагала підвищити впевненість у собі та розвинути комунікативні здібності. Підсумкова частина кожного заняття була спрямована на рефлексію: учні мали можливість поділитися своїми враженнями від виконаної роботи, обговорити, що їм було складно, а що вдалося. Логопед допомагав кожному зрозуміти свої досягнення і визначити труднощі.

Отже, індивідуальні та групові заняття за програмою з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією проводилися з максимальною увагою до індивідуальних потреб кожного учня, з акцентом на розвиток основних навичок читання через інтерактивні та творчі методи навчання.

У додатку Д представлено низку завдань, спрямованих на розвиток читацьких навичок учнів початкової школи з дислексією, які були використані під час реалізації програми. Завдання включали різноманітні вправи, які допомагали дітям покращити фонематичний слух, розвиток техніки читання, здатність до переказу текстів, аналізу прочитаного та творчого мислення.

Першим завданням є порівняння звуків у словах, яке має на меті допомогти учням розрізняти схожі звуки, наприклад, [л] – [л’], [д] – [д’], [т] – [т’]. Це важливо для розвитку здатності правильно вимовляти склади та слова під час читання. Далі, учням пропонуються завдання на читання складів і слів, що є основою для покращення техніки читання і розпізнавання слів у текстах. Завдання на поділ слів на склади та додавання пропущених букв сприяють розвитку точного сприймання. Крім того, учням надаються вправи на корекцію типових помилок при читанні, таких як заміни або перестановки букв, що допомагає вдосконалити техніку читання.

Додаток Е містить зразки текстів для читання, які було використано під час реалізації програми з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією.

Програма з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією була реалізована з дотриманням основних принципів, що забезпечили її ефективність і відповідність потребам учнів. Кожен з принципів грав важливу роль у досягненні успіху програми та забезпеченні максимального розвитку читацьких навичок дітей з дислексією:

1) принцип урахування особливостей пізнавальної діяльності дітей. Цей принцип є одним із основних, оскільки учні з дислексією мають специфічні труднощі в сприйманні та обробці інформації. Під час реалізації програми були враховані індивідуальні пізнавальні особливості кожної дитини: темп засвоєння матеріалу, інтенсивність роботи та рівень складності завдань. Наприклад, для учнів, які швидше засвоюють матеріал, використовували складніші вправи, що стимулювало їх до подальшого розвитку. Для дітей, які мали більше труднощів, вправи адаптувались таким чином, щоб поступово збільшувати складність завдань без перевантаження учня. Це допомогло створити комфортні умови для пізнавальної діяльності кожної дитини та забезпечити максимальне засвоєння матеріалу. Особлива увага приділялася також використанню наочних матеріалів: карток, малюнків, кольорових маркерів. Це сприяло кращому засвоєнню матеріалу, оскільки візуальні елементи допомагали дітям краще орієнтуватися в матеріалі і пам’ятати правильну послідовність читання та виконання завдань;

2) принцип дотримання послідовності. Згідно з цим принципом, програма передбачала чітку послідовність етапів роботи з учнями. Усі завдання і вправи були розбиті на етапи, що відповідали розвитку читання, зокрема, від простих вправ до складних. Спочатку учні працювали над фонематичним слухом, розпізнаванням звуків і букв, а потім поступово переходили до складніших завдань: визначення теми і головної думки тексту, переказу прочитаного, аналізу персонажів та їх мотивів. Ураховуючи послідовність навчання, учні мали можливість поступово опановувати основні навички, не перепрацьовуючи кожен етап. Так, на етапі роботи з простими складами та словами учні не відволікалися на складні текстові аналізи, а зосереджувалися на вивченні основних мовних одиниць. Цей принцип дозволив уникнути перевантаження і забезпечити

поступовий розвиток навичок, що є важливим при роботі з дітьми з дислексією;

3) принцип доступності. Цей принцип передбачає організацію навчальної діяльності так, щоб вона відповідала інтересам та здібностям дітей, тому низка завдань були організовані через ігрові методи. Використання ігор, вправ на розвиток фонематичного слуху та інтерактивних завдань дозволило не лише зробити заняття цікавими та мотивуючими, але й зняти напруження, яке часто виникає у дітей з дислексією при виконанні традиційних навчальних завдань;

4) принцип системності. Цей принцип полягає в тому, що програма включала регулярні заняття. Заняття проводилися два рази на тиждень, що дозволило забезпечити сталий прогрес у розвитку читацьких навичок. Системність навчання була також досягнута завдяки чітко визначеним етапам і постійному оцінюванню результатів роботи учнів. Кожне заняття будувалося на попередньому, що дозволяло дітям закріплювати навички, а також переходити до складніших завдань без втрати мотивації.

Завдяки дотриманню цих принципів, програма з формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією була побудована таким чином, що враховувала індивідуальні потреби кожного учня, створювала комфортні умови для розвитку навичок і забезпечувала систематичну підтримку. Усі етапи навчання мали чітку послідовність, що дозволяло дітям поступово переходити від одного рівня навичок до іншого, не перевантажуючи їх і створюючи максимально ефективне середовище для навчання.

Отже, логопедична робота, спрямована на формування компетенцій читання у дітей з дислексією, є важливим етапом у корекційно-розвитковому процесі, що допомагає покращити їхні навички читання та розуміння тексту. Оскільки дислексія є специфічним порушенням, яке ускладнює здатність до освоєння читання, цей процес потребує спеціалізованих підходів і методів. У межах програми було застосовано різноманітні техніки, що враховували індивідуальні потреби кожної дитини. Були використані індивідуальні та групові заняття, що дозволяли зосередитися на розвитку конкретних аспектів читацької компетентності. Основними напрямами логопедичної роботи стали розвиток

фонематичного слуху, звуковий аналіз слів, удосконалення техніки читання та підвищення мотивації до читання через інтерактивні методи. Крім того, важливою складовою роботи стало формування навичок розуміння прочитаного тексту, що включало визначення теми, головної думки, аналіз персонажів і переказ тексту.

Програма базувалася на чітко визначених принципах, таких як урахування особливостей пізнавальної діяльності дітей, послідовності навчання, доступності та систематичності. Це дозволило створити комфортні умови для дітей і забезпечити ефективне навчання, що сприяло розвитку компетенцій читання в учнів з дислексією.

2.3 Результати дослідно-експериментальної роботи

Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи став підсумковим етапом у вивченні ефективності впровадженої логопедичної програми для розвитку читацької компетентності учнів з дислексією. На цьому етапі було проведено повторну діагностику сформованості читацької компетентності в учнів обох груп (експериментальної та контрольної) за тими ж критеріями та показниками, що були визначені на констатувальному етапі дослідження.

Основною метою контрольного етапу було порівняння результатів, отриманих у процесі початкової діагностики, з результатами, досягнутими після впровадження спеціально розробленої корекційної програми. Це дозволило оцінити ефективність логопедичної роботи, виявити динаміку змін у рівні сформованості читацької компетентності учнів з дислексією та визначити прогресивні зони розвитку, а також труднощі, з якими учні все ще стикалися після завершення експериментального навчання.

Завдання контрольного етапу

- провести повторну діагностику читацької компетентності учнів експериментальної та контрольної груп за тими ж критеріями та показниками,

що й на констатувальному етапі дослідження;

- провести порівняльний аналіз результатів контрольного етапу з результатами констатувального етапу для кожної з груп;

- визначити динаміку змін у рівнях сформованості читацької компетентності в учнів обох груп;

- оцінити ефективність логопедичної роботи.

На рис. 2.6 представлено динаміку рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за когнітивним критерієм.

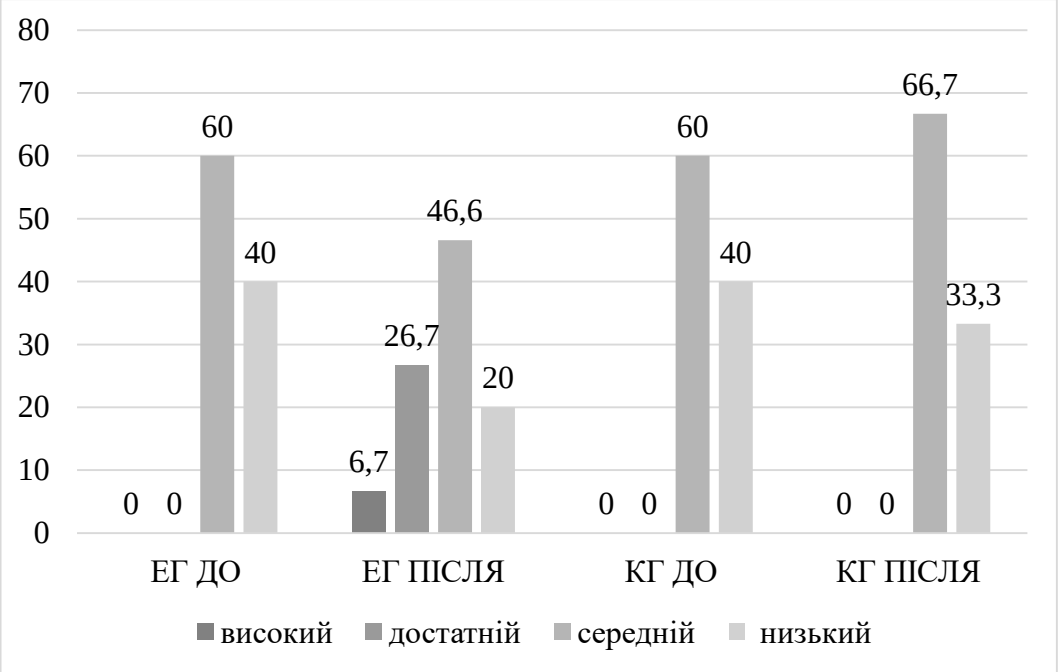


Рисунок 2.6 – Динаміка рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за когнітивним критерієм, %

В експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка. Зокрема, відзначено збільшення кількості учнів з достатнім рівнем сформованості читацької компетентності: з 0% до 26,7%. Це свідчить про ефективність корекційної програми, яка дозволила значно покращити навички учнів у роботі з текстом, що відображається в підвищенні їх здатності до аналізу прочитаного, визначення теми та головної думки тексту, а також умінні виділяти основні деталі. Крім того, 6,7% учнів експериментальної групи продемонстрували

високий рівень сформованості читацької компетентності після впровадження програми, що є важливим досягненням, оскільки на початку дослідження таких учнів не було.

У контрольній групі суттєвих змін не спостерігається. Середній рівень сформованості читацької компетентності зріс лише на 6,7%. Це вказує на те, що учні контрольної групи продовжують стикатися з суттєвими труднощами при розумінні тексту, переказі та визначенні головної думки,.

Результати аналізу свідчать про значний прогрес учнів експериментальної групи, який відбувся завдяки впровадженню цілеспрямованої логопедичної роботи. У контрольній групі, де не було проведено додаткових корекційних заходів, рівень сформованості читацької компетентності не продемонстрував значних позитивних результатів, що підтверджує ефективність застосованої програми в експериментальній групі.

На рис. 2.7 представлено динаміку рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за мотиваційним критерієм.

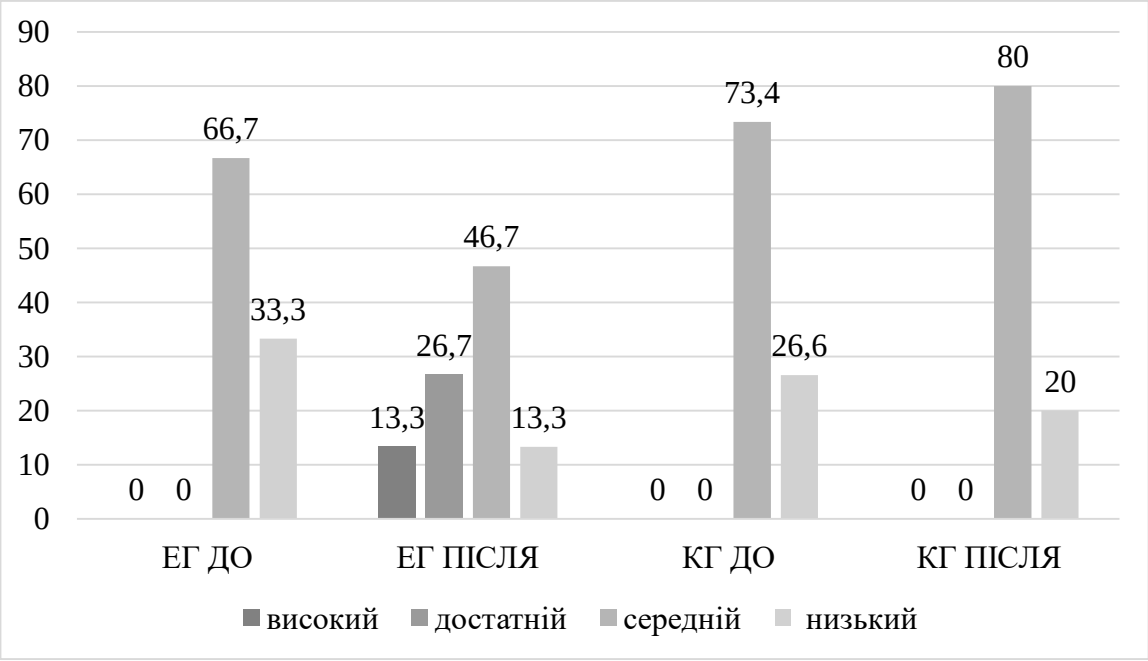


Рисунок 2.7 – Динаміка рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за мотиваційним критерієм, %

В експериментальній групі спостерігається помітне покращення

мотиваційного компоненту читацької компетентності. Після впровадження логопедичної роботи 13,3% учнів досягли високого рівня мотивації до читання, а 26,7% – достатнього рівня, що свідчить про значне підвищення інтересу до читання та усвідомлення його важливості. Це є значним досягненням, оскільки на початку дослідження ці показники були відсутні. Середній рівень мотивації знизився з 66,7% до 46,7%, що можна інтерпретувати як результат того, що учні, які були на середньому рівні, змогли досягти кращих результатів, внаслідок чого кількість учнів середнього рівня зменшилась.

У контрольній групі зміни в мотиваційній сфері є незначними. Показники залишаються стабільними, з незначним зменшенням учнів із низьким рівнем мотивації (з 26,6% до 20%). Більшість учнів контрольної групи (80%) залишаються на середньому рівні мотивації, що вказує на відсутність істотного прогресу порівняно з констатувальним етапом.

На рис. 2.8 представлено динаміку рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за діяльнісним критерієм.

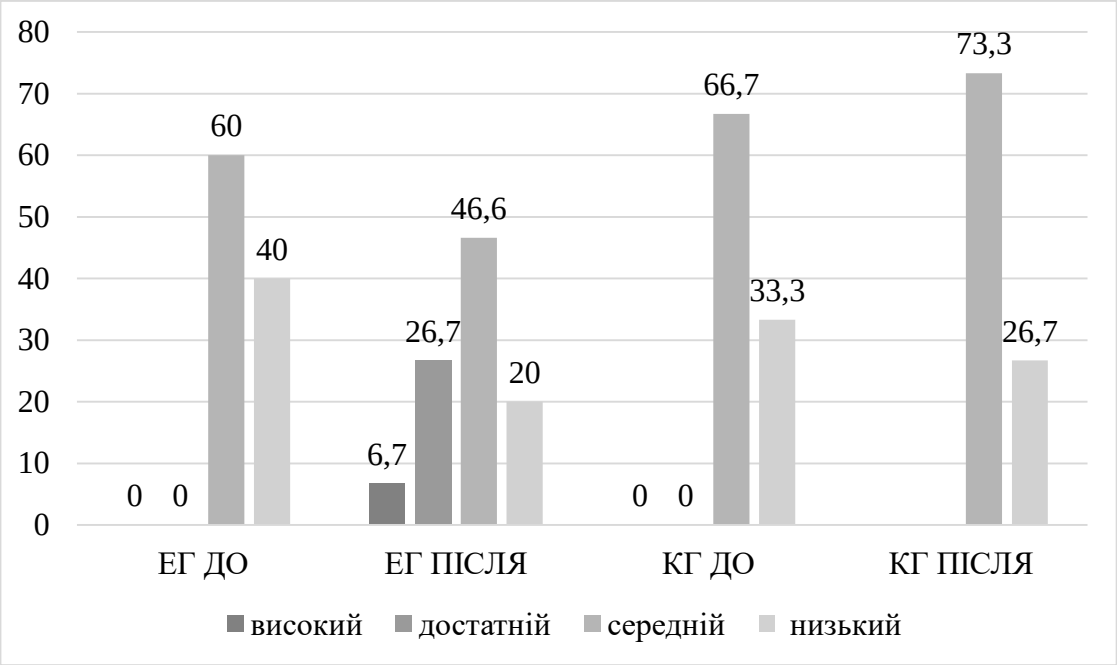


Рисунок 2.8 – Динаміка рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за діяльнісним критерієм, %

Як видно з рис. 2.8, в експериментальній групі спостерігається позитивна

динаміка. Після впровадження логопедичної програми, 6,7% учнів досягли високого рівня діяльнісного компонента читацької компетентності, що є значним досягненням, оскільки на початку дослідження таких учнів не було. Також 26,7% учнів досягли достатнього рівня, що свідчить про покращення їхніх навичок у читанні та роботі з текстом, а також про зростання здатності виконувати завдання більш самостійно. Водночас, середній рівень діяльнісного компонента знизився з 60% до 46,6%, що свідчить про зменшення кількості учнів із частково сформованими навичками.

У контрольній групі зміни є менш значними. Показники для контрольної групи свідчать про те, що більшість учнів (73,3%) залишаються на середньому рівні діяльнісної компетентності, що вказує на відсутність суттєвого прогресу в порівнянні з початковими умовами.

На рис. 2.9 представлено рівні сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за рефлексивним критерієм.

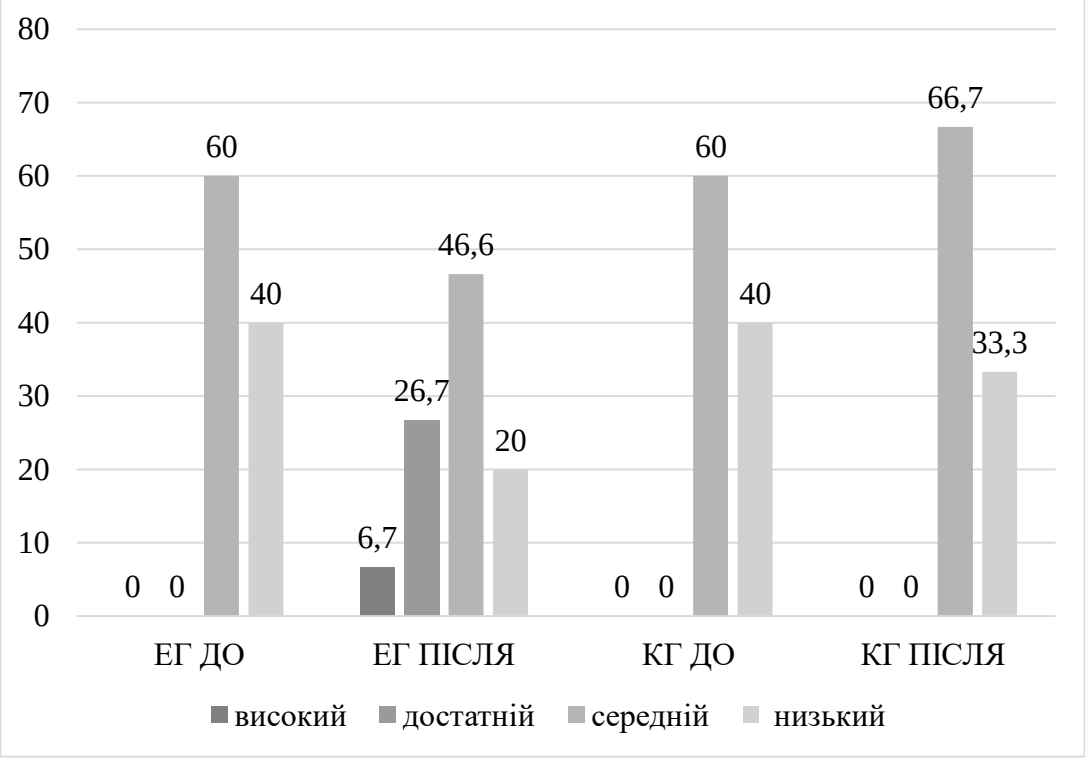


Рисунок 2.9 – Динаміка рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією за рефлексивним критерієм, %

Як видно з рис. 2.9, в експериментальній групі спостерігається позитивна

динаміка в рефлексивному компоненті читацької компетентності. Після впровадження логопедичної роботи 6,7% учнів досягли високого рівня рефлексії, що є значним покращенням, оскільки на початковому етапі дослідження таких учнів не було виявлено. Крім того, 26,7% учнів продемонстрували достатній рівень, що вказує на прогрес у здатності до усвідомлення власних думок та оцінки вчинків персонажів. Це свідчить про те, що логопедична програма сприяла розвитку рефлексії, вміння оцінювати текст та осмислювати його зміст. Водночас, середній рівень знизився з 60% до 46,6%, що означає, що частина учнів, які раніше знаходилися на середньому рівні, досягли кращих результатів. Це також вказує на зменшення кількості учнів, які мали лише поверхневе або обмежене розуміння тексту, і на підвищення їх здатності до глибшого осмислення прочитаного.

У контрольній групі зміни є менш суттєвими. Більшість учнів (66,7%) залишилися на середньому рівні, що свідчить про те, що рівень їхньої рефлексії не змінився значною мірою, і вони продовжують мати труднощі у висловлюванні своїх думок про текст та оцінці його змісту. Водночас, кількість учнів з низьким рівнем рефлексії зменшилася з 40% до 33,3%, що вказує на деякий прогрес, але все ще існують значні труднощі в осмисленні прочитаного.

Загалом, результати свідчать про значне покращення в рефлексивному компоненті читацької компетентності в експериментальній групі, де учні продемонстрували прогрес у здатності оцінювати та осмислювати текст, що стало можливим завдяки впровадженій логопедичній програмі. У контрольній групі відзначається значно гірша динаміка, що підтверджує необхідність спеціалізованої корекційної роботи з цими дітьми.

Аналіз результатів дослідження, проведеного на контрольному етапі дослідження за когнітивним, мотиваційним, діяльнісним та рефлексивним критеріями, дозволяє зробити узагальнений висновок про динаміку сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією (рис. 2.10).

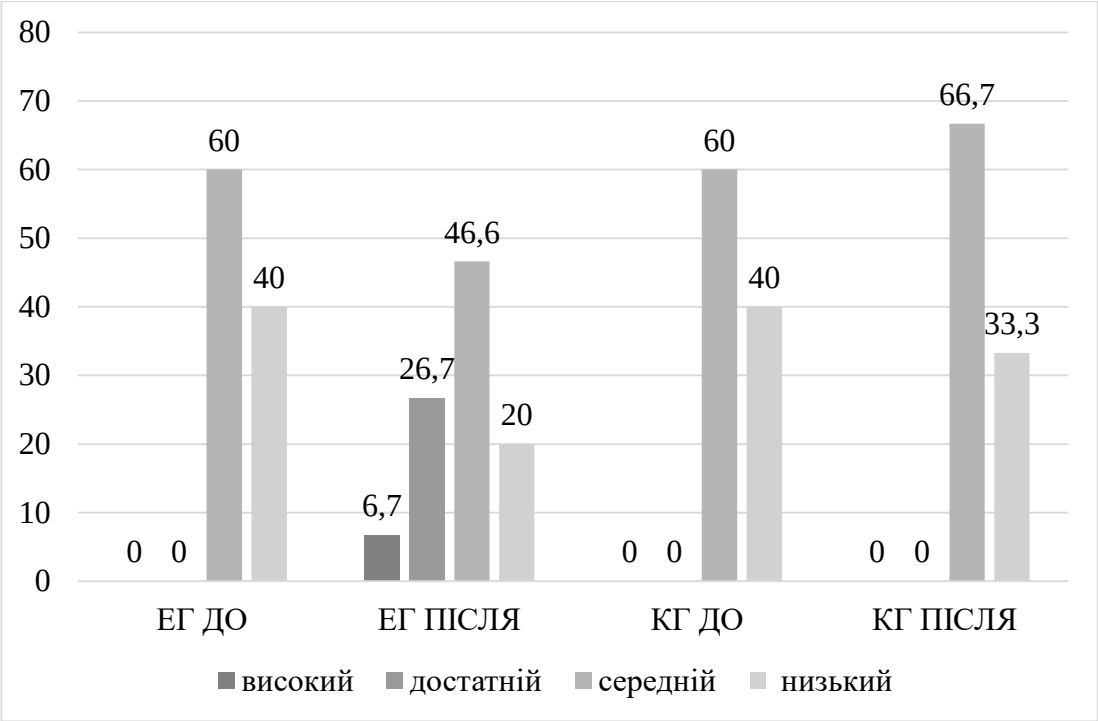


Рисунок 2.10 – Динаміка рівнів сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти з дислексією, %

Як видно з рис. 2.10, в експериментальній групі спостерігається суттєвий прогрес у динаміці сформованості читацької компетентності здобувачів початкової освіти після впровадження логопедичної роботи. Насамперед 6,7% учнів досягли високого рівня читацької компетентності. Це свідчить про значні покращення в їхніх навичках: діти навчилися читати правильно і виразно, з відповідною інтонацією, легко розуміти зміст прочитаного та самостійно переказувати його. Вони навчилися виокремлювати головну думку тексту, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між подіями, а також прогнозувати зміст тексту, ставити запитання та узагальнювати прочитане.

Більшість учнів (26,7%) досягли достатнього рівня, що свідчить про покращення їхніх здібностей до читання. Вони навчилися читати з деякими помилками, але все одно розуміють зміст тексту в загальних рисах, можуть переказувати текст з незначними помилками та визначати тему і головну думку з допомогою педагога. Також діти опанували елементарні стратегії читання, зокрема прогнозування змісту на основі заголовка чи ілюстрацій, що є важливим досягненням для дітей з дислексією.

Порівняно з констатувальним етапом, кількість учнів із середнім рівнем знизилася з 60% до 46,6%, що свідчить про позитивний ефект проведеної логопедичної роботи. Діти все ще потребують допомоги для визначення головної думки та послідовності подій. Вони покращили свої навички роботи з текстом, однак ще стикалися з труднощами при самостійному читанні, розумінні тексту та його переказі.

Кількість учнів з низьким рівнем знизилася з 40% до 20%, що свідчить про значні позитивні зміни. Ці учні читали зі значною допомогою з боку педагога, мали поверхневе розуміння змісту прочитаного, не здатні до самостійного переказу. Вони все ще потребують інтенсивної корекційної роботи.

У контрольній групі зміни незначні. Більшість учнів (66,7%) залишаються на середньому рівні. Це означає, що вони навчилися читати текст повільно, з деякими помилками, і мають поверхневе розуміння прочитаного. Вони потребують допомоги в постановці запитань та визначенні головної думки, що свідчить про необхідність додаткових корекційних заходів для поліпшення їхніх навичок. Кількість учнів з низьким рівнем знизилася з 33,3% до 26,7%, що є незначним покращенням, але все ж свідчить про необхідність інтенсивної роботи з дітьми цієї групи.

Отже, діти в експериментальній групі завдяки впровадженій логопедичній роботі досягли значного прогресу в розвитку читацької компетентності. Вони навчилися краще працювати з текстом, розуміти його, виокремлювати головні думки та покращили техніку читання. Програма здійснила значний вплив на зниження кількості дітей з низьким рівнем. У контрольній групі, де не було додаткової корекційної роботи, зміни були мінімальними. Учні здебільшого залишаються на середньому рівні, що вказує на необхідність застосування спеціалізованої логопедичної роботи з цими дітьми.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження на тему «Формування компетенцій читання в учнів початкової школи з дислексією» дало змогу отримати низку важливих висновків, які відповідають поставленим завданням.

1. Аналіз сучасного наукового дискурсу демонструє, що поняття «читацька компетенція» є багатогранним і розглядається через призму когнітивних, комунікативних, ціннісних та творчо-діяльнісних аспектів. Це поняття охоплює не лише основні знання та навички в літературознавстві, але й здатність до інтерпретації тексту, осмислення позиції автора, формування особистісних оцінок, а також участь у діалозі з текстом та його культурним контекстом. У наукових колах як вітчизняних, так і закордонних вчених, читацька компетенція трактувалася не тільки як суто предметна навичка, але і як одна з основних освітніх компетентностей, що розвивається протягом усього навчального процесу і продовжує вдосконалюватися впродовж життя. Загалом, більшість дослідників погоджуються, що читацька компетенція є інтегрованою якістю особистості, яка включає знання, читацькі стратегії, рефлексивні вміння, ціннісні орієнтири та мотивацію до читання. Модель читацької компетенції має складну структуру, що складається з кількох ключових компонентів: загальнокультурного, літературознавчого, інтерпретаційного, аксіологічного, творчо-мовленнєвого, інформаційного та самоорганізаційного.

2. З’ясовано, що дислексія є складним нейророзвитковим порушенням, що має багатогранну природу та проявляється специфічними труднощами в засвоєнні навичок читання. Це порушення має поліетіологічну природу і характеризується стійкими, системними помилками. Причини її виникнення обумовлені як нейробіологічними, так і когнітивними, психолого-педагогічними чинниками, серед яких: спадковість, функціональні особливості роботи центральної нервової системи, порушення міжпівкульної взаємодії, дефіцити слухо-мовленнєвої пам’яті, а також соціальні та освітні умови розвитку дитини.

Основними ознаками дислексії у здобувачів початкової освіти є труднощі в читанні та письмі. Це проявляється в повільному темпі засвоєння навичок читання, порушеннях фонетико-графічного аналізу та синтезу, а також специфічних помилках при письмі та орфографії. Крім мовленнєвих труднощів, спостерігаються порушення мнемічних процесів, що проявляється в швидкому забуванні словесного матеріалу, низькій стійкості слухо-мовленнєвих слідів та труднощах із відтворенням звукової структури слів. Когнітивні порушення, такі як зниження здатності до узагальнення, труднощі в установці аналогій, порушення динамічного праксису та дрібної моторики, а також проблеми з увагою, запам’ятовуванням, просторовим сприйманням та мисленням, також є важливими ознаками дислексії. Особистісна сфера таких дітей виявляється незрілою, з коливаннями самооцінки (як у бік завищення, так і зниження), підвищеною втомлюваністю та схильністю до відволікань. Проблеми з емоційно-вольовою сферою, слабкість контролю емоцій, схильність до уникання завдань і специфічні форми поведінки в класі створюють додаткові бар’єри для ефективного навчання.

3. Для визначення стану сформованості читацької компетентності в учнів початкової школи з дислексією було визначено такі критерії: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний. Результати дослідження продемонстрували значні труднощі у всіх досліджуваних, зокрема у контрольній та експериментальній групах більшість учнів мають середній рівень сформованості читацької компетентності, що свідчить про часткове і нестійке засвоєння навичок читання. У більшості дітей спостерігаються труднощі в розумінні тексту, формулюванні власних думок, визначенні головних ідеї та подій. Водночас 40% дітей в обох групах мають низький рівень сформованості читацької компетентності, що вказує на серйозні труднощі в усіх аспектах роботи з текстом.

4. Розроблений зміст логопедичної роботи включав комплекс заходів, спрямованих на розвиток фонематичного слуху, покращення техніки читання, підвищення розуміння тексту та стимулювання інтересу до читання через

інтерактивні та ігрові методи. Програма, що проводилася з лютого по травень 2025 року, включала як індивідуальні, так і групові заняття, що дозволяли врахувати індивідуальні особливості дітей та сприяли розвитку їхніх комунікативних навичок. Заняття були побудовані таким чином, щоб забезпечити поступове засвоєння читацьких навичок. Від початкових вправ на розвиток фонематичного слуху до складніших завдань з аналізу тексту та розвитку творчих здібностей, кожен етап мав чітко визначену мету та методи. Завдяки цьому підходу учні змогли покращити свої навички в читанні, розумінні тексту та висловлюванні власних думок. Особлива увага була приділена мотивації до читання, що є однією з основних проблем дітей з дислексією. Результати контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи підтверджують ефективність впровадженої логопедичної роботи з розвитку читацької компетентності учнів з дислексією. Порівняльний аналіз результатів на констатувальному та контрольному етапах продемонстрував значний прогрес у сформованості читацьких компетенцій в учнів експериментальної групи. Зокрема, в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка: кількість учнів з достатнім рівнем сформованості читацької компетентності зросла з 0% до 26,7%. Також 6,7% учнів досягли високого рівня, що є важливим досягненням, оскільки на початку дослідження таких учнів не було виявлено. Це свідчить про значне покращення здатності учнів до аналізу текстів, визначення головної думки та основних деталей. У контрольній групі суттєвих змін не спостерігалося.

Загалом, результати дослідження підтверджують ефективність спеціально розробленої логопедичної роботи для дітей з дислексією, оскільки в експериментальній групі значно покращилися результати за всіма критеріями, водночас контрольна група не продемонструвала суттєвих змін. Тому можна зробити висновок, що застосування спеціально розробленого змісту логопедичної роботи з розвитку читацької компетентності є важливим етапом у підтримці дітей з дислексією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
2. Болтаєва О. Технологія формування читацької компетентності в молодших школярів з особливими освітніми потребами на уроках читання. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи* : матеріали ІІІ наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початк. навчання, (м. Харків, 5 груд. 2023 р.). Харків, 2023. С. 64.
3. Боряк О. Аналіз результатів логопедичного обстеження емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку з дислексією. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*. 2016. № 2 (6). Vol. 5. P. 40–44.
4. Британська Асоціація Дислексії : офіційний сайт. URL: https://www.bdadyslexia.org.uk/ (дата звернення: 10.07.2025).
5. Вашуленко О. В. Зміст і структура читацької компетентності молодшого школяра. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11 річній школі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Київ, 28–29 березня 2013 р.). Київ : Оберіг, 2013. С. 202–206.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. В. Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
8. Димовська А. К. Формування уявлень про дислексію у студентів фахових педагогічних коледжів. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 10 (24). С. 240–251.
9. Іванова Т. Дислексія : діагностика та корекційно-відновлювальна робота з дітьми. Київ : Шк. світ, 2017. 107 с.
10. Ізьо І. В. Читацька компетентність та методи підвищення читацької активності. *Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контексти* : матеріали методологічного семінару (м. Київ, 18–20 листопада 2021 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 188–

193.

11. Ільяна В. М. Дислексія: від класичних поглядів до сучасного розуміння проблеми. *Дислексія: від класичних поглядів до сучасного розуміння проблеми* : матеріали Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки (м. Київ, 16–24 травня 2022 року). Київ, 2022. С. 49–52.
12. Ільяна В. М. Дислексія : підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : [б. в.], 2023. 158 с.
13. Ільяна В. М. Психолінгвістичний методичний інструментарій подолання дислексій у молодших школярів (на допомогу практикам). *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2021. № 2. С. 50–63.
14. Ільяна В. М. Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2022. № 3. С. 52–62.
15. Ільяна В., Хомик Т. Стратегії подолання труднощів у писемній продукції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2022. № 1 (21). С. 42–57.
16. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2004. 40 с.
17. Костюченко Л. С. Розвиток читацької компетентності. *Педагогічна майстерня*. 2013. № 3. С. 27–32.
18. Лещій Н. П., Юхимчук С. О. Прояви дислексії в учнів початкової школи з порушеннями мовлення. *Проблеми реабілітації* : збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції). Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. С. 78–82.
19. Липчанко-Ковачик О. В., Білак М. В., Куцин М. М. Літературна освіта : формування літературознавчої та читацької компетенції як основи літературного розвитку. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 11 (29).

С. 921–930.

20. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
21. Манойло В. В. Формування читацької компетентності молодших школярів на уроках читання. *Шкільний бібліотекар*. 2015. № 4. С. 3–6.
22. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 145–151.
23. Маслова Т. В., Найдьонова Н. А. Подолання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти.* 2014. № 2. С. 155–163.
24. Меліченко В. М. До питання вивчення механізмів читання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип. 4. С. 88–91.
25. Мельниченко М. В. Методичні засади корекції дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Проблеми реабілітації* : збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції). Одеса, 2023. С. 88–92.
26. Момоток П. П. Попередження і подолання дислексій та дизграфій у дітей сьомого року життя: навчально-методичний посібник вчителя-логопеда. Черкаси : ЧОІПОПП, 2010. 92 с.
27. Мороз М. І. Особливості діагностики навички читання при дислексії. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє* : до 85-річчя акад. В. І. Бондаря: зб. наук. пр. Харків, 2023. С. 224–227.
28. Начинова О. В., Траченко О. О. Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 4 (123). С. 58–61.
29. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: https://surl.li/nspvpv (дата звернення: 25.05.2025).
30. Перепада О. М. Особливості когнітивних порушень у дітеи з ГРДУ та

дислексією. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип. 56 (3). С. 88–95.

31. Перепада О. Особливості когнітивних функцій у дітей молодшого шкільного віку з гіперактивним розладом і з дислексією. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 121 (2). С. 84–87.
32. Полякова М. П. Корекційно-логопедична допомога дитині з дислексією. *Педагогічні обрії*. 2019. № 4–5 (106–107). С. 109–112.
33. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики*. 2004. № 3. С. 16–33.
34. Про освіту : Закон України від 01.06.2025. Відомості Верховної Ради, 2017, № 38–39, ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 25.05.2025).
35. Проєкт Державного стандарту базової середньої освіти. 2019. URL: https://surl.li/umofje (дата звернення: 25.05.2025).
36. Просіна О. В., Будагян А. С. Актуальні аспекти професійної діяльності педагога: дислексія як реалія сучасної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. С. 92–97.
37. Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти / уклад. Ю. Романенко, Л. Шкарбан, В. Лещенко. Київ : Український центр оцінювання якості освіти, 2022. 47 с.
38. Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довідкове видання. Київ : ІСПП, 2022. URL: http://surl.li/ekdjq (дата звернення: 20.05.2025).
39. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
40. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.

41. Свірська Ж. М. Емпіричне дослідження мнестичних процесів у школярів із дислексією розвитку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи.* 2021. № 3 (56). Т. 1. С. 134–150.
42. Смовська Л. К., Зелінська-Любченко К. О. Науковотеоретичні засади проблеми порушення читання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукр. заочної наук.-практ. конф. Суми, 2019. С. 118–120.
43. Старагіна І. П. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навчально-методичний посібник. Харків : Соняшник, 2020. 176 с.
44. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. (1–2 клас) Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743–22. URL: https://surl.li/htugey (дата звернення: 10.07.2025).
45. Тихонова К. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. Харків : Ранок, 2021. 152 с.
46. Фасоля А. Читацька компетентність : що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. № 39. С. 8–15.
47. Чепелєва Н. В. Технології читання. Київ : Главник, 2004. 95 с.
48. Шапарова О. В. Дидактичний матеріал для подолання дислексії і дисграфії у молодших школярів. URL: https://osobluvadutuna.com.ua/exercise?id=2097 (дата звернення: 15.07.2025).
49. Шевченко О. Є. Використання інтерактивних технологій для поліпшення когнітивних навичок у дітей з дислексією. *Інновації та науковий потенціал світу* : збірник наукових праць з матеріалами IV Міжнародної наукової конференції, (м. Запоріжжя, 24 травня, 2024 р.). Вінниця : ТОВ «УКРЛОГОС» Груп, 2024. С. 205–208.
50. Яценко Т. О. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти. *Українська мова та література в школі*. 2011. № 5. С. 15–16.
51. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка*. 2019. Вип. 3 (326). С. 183–

190.

52. Яценко Т. О. Читацька компетентність учнів як ключове поняття сучасної шкільної освіти. URL: https://surl.lu/ucrynn (дата звернення: 25.05.2025).
53. Яценюк Л. І. Корекція дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4 (211). С. 101–105.
54. Bogdanowicz M. O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Lublin : Wydawnictwo Popularnonaukowe Linea, 1995. 151 s.
55. Chomsky N. Linguistic Competence. // The Philosophy of linguistics / Jerrold J. Katz. New York : Oxford University Press, 1985. 259 p.
56. Dysleksja rozwojowa: fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej /pod redakcją naukową s. Marii Bogumiły Pecyna. Opole, 2011. 280 s.
57. Frith U. Paradoxes in the definition of dyslexia. Dyslexia : *An International Journal of Research and Practice*. 1999. № 5. С. 192–214.
58. Grzesik J. Textoerstehen lerhen und lehren. Stuttgart, 1990. 405 s.
59. Westhoff G. Fertiqkeit Lesen. Goelthe-Institut Muenchen, 1997. 176 s.
60. Zakrzewska B. Trudności w czytaniu i pisaniu. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogi, 1996. 248 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичні завдання для визначення читацької компетентності за когнітивним критерієм

Завдання 1. Читання короткого тексту з перевіркою розуміння змісту.

Мета: перевірити здатність учня сприймати, запам’ятовувати та відтворювати зміст.

Інструкція для дитини: зараз я прочитаю тобі коротенький текст. Слухай уважно. Потім ми поговоримо про нього.

На подвір’ї гуляв пес Бровко. Він побачив метелика і побіг за ним. Метелик сів на квітку. Бровко тихенько підійшов і став нюхати квітку.

Питання:

1. Хто гуляв на подвір’ї?

2. Кого він побачив?

3. Що зробив метелик?

4. Що зробив Бровко біля квітки?

5. Як ти думаєш, чому він це зробив?

Завдання 2. Визначення теми та головної думки

Мета: перевірити вміння узагальнювати зміст.

Інструкція:

- Про що цей текст? (тема)

- Що головне хотів сказати автор? (головна думка)

Підказка (для дітей з вираженими труднощами):

- Обери правильну відповідь: про гру з другом; про прогулянку Бровка; про те, як Бровко спав.

Завдання 3. Робота з персонажем

Мета: оцінити розуміння характеристик героя.

Інструкція: розкажи, який Бровко. Який він був у цьому оповіданні?

Підказка:

- Обери слова, які йому підходять: добрий, веселий, злий, цікавий, байдужий.

- Чому ти так думаєш?

Завдання 4. Підбір заголовка

Мета: перевірити здатність узагальнити зміст.

Інструкція: придумай, як можна назвати цей текст.

Варіант з вибором:

- Обери один із запропонованих заголовків: «Бровко і метелик», «Сонячний день», «Казка про кота».

Завдання 5. Ключові слова

Мета: навчити виокремлювати головне.

Інструкція: назви три найважливіші слова з тексту.

Приклад очікуваних відповідей: Бровко, метелик, квітка.

Завдання 6. Переказ тексту.

Мета: оцінити здатність відтворювати зміст своїми словами.

Інструкція: розкажи мені, що ти запам’ятав (запам’ятала) з цього тексту.

Вовк та Вівця

(українська народна казка)

Ішла вівця на пасовисько й зустріла Вовка. Вовк довідався, куди мандрує Вівця і сказав, що хоче її зараз з’їсти. Вівця не заперечувала, але сказала, що спершу треба помитися. Вовк погодився. Хитра вівця привела Вовка до капкана та й каже йому:

- Устроми туди лапу і там вимиють.

Вовк устромив лапу в капкан. Тягнув-тягнув, але не міг витягнути. Скоро прийшли люди з села й помили вовка по-своєму.

Завдання 7. Послідовність подій

Мета: перевірити розуміння структури тексту.

Інструкція: подивися на ці картинки. Розстав їх у правильній

послідовності.



Додаток Б

Діагностичні завдання для визначення читацької компетентності за мотиваційним критерієм

Завдання 1. Бесіда «Твоє ставлення до читання»

Мета: з'ясувати загальне ставлення дитини до читання, виявити її інтерес чи уникання.

Інструкція (доброзичлива бесіда):

- Розкажи мені, чи любиш ти читати книжки?

- Що тобі подобається (або не подобається) у читанні?

- Коли ти читаєш найчастіше?

- Ти любиш, коли тобі читають дорослі? Чому?

- Яка твоя улюблена книжка або казка? Чому вона тобі подобається?

Завдання 2. Вибір улюбленої книжки (з опорою на наочність).

Мета: виявити читацькі інтереси, тематику і мотиваційні уподобання дитини.

Бесіда:

- Подивись на ці книжки. Яку б ти хотів (хотіла) прочитати? Чому?

- Що тобі цікаво в цій книжці?

- Як ти думаєш, про що вона розповідає?

- Ти б хотів (хотіла) щоб тобі її почитали чи ти б спробував (спробувала) самостійно?

Завдання 3. «Навіщо читати?» – коротка розмова з дитиною

Мета: виявити рівень усвідомлення значення читання для себе.

Питання для бесіди:

- Як ти думаєш, навіщо люди читають книжки?

- Навіщо дітям потрібно вміти читати?

- Що нового або цікавого можна дізнатися з книжок?

- А тобі навіщо потрібно навчитися добре читати?

Додаток В

Діагностичні завдання для визначення читацької компетентності за діяльнісним критерієм

Завдання 1. Читання короткого тексту вголос із перевіркою техніки читання

Мета: оцінити правильність, плавність, швидкість і виразність читання.

Інструкція: прочитай цей короткий текст уголос так, як ти вмієш.

Ластів'яче гніздо 2

Після гарячого літнього дня загриміла гроза. Пішла злива. 10

Вода залила ластів'яче гніздо, що приліпилося до стіни старої 19

хати. Розвалилося гніздечко, повипадали пташенята. Вони 25

вже вбралися в пір'ячко, але ще не вміли літати. В'ється ластівка 36

над дітками, кличе їх під кущ заховатися. 43

Кілька днів жили пташенята під кущем. Ластівка носила їм 52

їжу. Вони збивалися докупи і чекали маму. 59

Ось уже четверо діток навчилися літати й порозлітались. А 68

одне сидить, не може здійнятись. У нього перебите крило. Як 78

випало з гнізда, покалічилося. 82

До осені жило поранене пташеня під кущем. Його доглядала 91

мати. А коли настав час відлітати в теплий край, ластівки 101

зібралися чималим табунцем, сіли на кущ, і довго чулось 110

тривожне попискування. 112

Відлетіли пташки в теплий край. Зосталася молода 119

ластівочка з перебитим крильцем. Я взяв її і приніс додому. 129

Вона довірливо притулилась до мене. Я посадив її на віконце. 139

Ластівка дивилась в сине небо. Мені здалося, що в неї на очах 151

тремтять сльози. 153

Завдання 2. Використання читацьких стратегій – прогнозування змісту за заголовком та малюнком

Мета: перевірити здатність учня передбачати зміст тексту на основі доступних підказок.

Інструкція:

- Подивись на малюнок і прочитай заголовок. Як ти думаєш, про що буде цей текст?



Запитання для обговорення:

- Що ти бачиш на малюнку?

- Як ти думаєш, що буде в тексті?

- Що може зробити білка?

Завдання 3. Робота з текстом – знаходження інформації за запитаннями.

Мета: перевірити вміння шукати у тексті потрібну інформацію та розуміти її зміст.

Інструкція: прочитай текст (вголос або про себе). Потім відповідай на мої запитання.

Добрий чарівник

Учора мама спекла пиріжки із сиром та й каже:

- Миколко, віднеси гостинця тітці Ганні.

Тітка живе поруч – лише перейти вулицю. В невеличкому будинку.

- Пригощайтеся, тітко, свіжими пиріжками, мама прислала, - каже Микола, ставши на порозі.

- Ох ти ж, мій племінничку любий, спасибі тобі. Хай колись спечу, то й тебе почастую.

- Я, коли йшов до вас, то мало не перечепився. У вас сходинки біля ганку поламані.

- Оце все хотіла попросити твого тата, щоб полагодив, та забуваю.

- Я перекажу йому, що ви просили, - пообіцяв хлопчик і вибіг з хати.

Уранці, коли всі пішли на роботу, Микола взяв молоток і цвяхи та й пішов до тітчиної хати. Оглянув сходинку, прилаштував дощечки й кожну прибив.

Увечері до них зайшла тітка Ганна й хвалиться:

- Хтось так гарно відремонтував мені сходинки. Чарівник якийсь!

Миколка глянув крадькома на маму й тітку і сам собі усміхнувся.

(За Г. Поволоцьким)

1. Що мама попросила занести тітці Ганні?
2. Що тітка пообіцяла Миколі?
3. Чому хлопчик мало не перечепився на сходинках тітчиної хати?
4. Хто відремонтував сходинки?

Додаток Г

Діагностичні завдання для визначення читацької компетентності за діяльнісним критерієм

Завдання 1. Що тобі найбільше сподобалося у тексті?

Мета: перевірити вміння дитини усвідомлювати власні враження від прочитаного, висловлювати особисте ставлення.

Інструкція: згадай текст, який ми щойно читали. Скажи, що тобі у ньому найбільше сподобалося? Чому саме?

ФЛЕЙТА І ВІТЕР

У саду на лавці сидів Музикнт. Він грав на флейті. До його чудової пісні прислухалися і пташки, і дерева, й квіти. Навіть Вітер приліг під кущем і з подивом слухав гру на флейті.

Грав Музикант про сонце в блакитному небі, про біленьку хмаринку, про сіреньку пташку – жайворонка, і про щасливі дитячі очі. Замовкла пісня, поклав Музикант флейту на лавку й пішов до хати.

Підвівся Вітер із-під куща, прилетів до флейти та й подув із усієї сили. Загула флейта, мов осіння негода під стріхою. Подув Вітер ще дужче, а флейта не грає – гуде та й гуде. «Чому ж це так? – думав Вітер. – Адже я залюбки можу вирвати дуба з корінням, скинути дах із хати. Чому ж флейта не підкоряється мені – не грає?».

- Яка частина була найцікавішою?
- Хто із героїв сподобався найбільше?
- Що в тексті було веселим, сумним або дивним?

Завдання 2. Яким був герой?

Мета: оцінити вміння дитини оцінювати персонажів, виражати до них своє ставлення.

Питання:

- Давай подумаємо про головного героя оповідання. Яким він був?

- Чому ти так думаєш?

Підказки для дітей із труднощами. Обери слова, які підходять: добрий, веселий, злий, хитрий, боязкий, сміливий.

- Чому ти обрав (обрала) саме це слово?

Завдання 3. Чого вчить ця історія?

Мета: перевірити вміння дитини робити простий моральний або життєвий висновок із тексту.

Питання:

– Як ти думаєш, чого вчить ця історія?

– Що можна з неї запам’ятати або зрозуміти?

Додаток Д

Завдання для розвитку читацьких навичок у дітей з дислексією

1. Прочитай і порівняй.

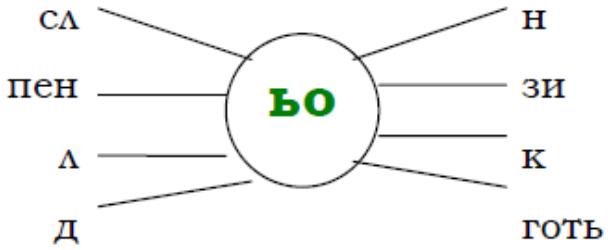
л – ль	ал – аль	син – синь
д – дь	ад – адь	тин – тінь
т – ть	ат – ать	пил – сіль

2. Прочитай.

кіль	це
буль	вар
віль	ний
дель	фін

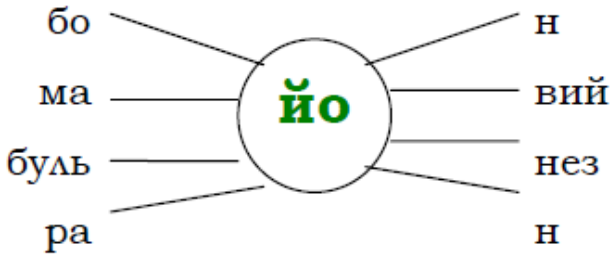
3. Прочитай.

йо, льо, сто, йо, тьо, йо, рьо, льо, сто.





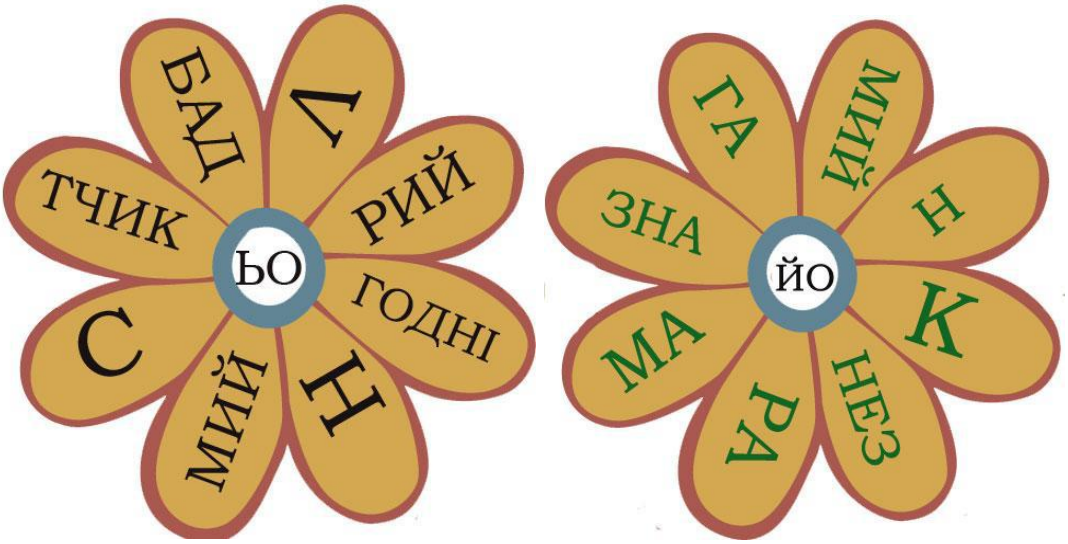




4. Поділи слова на склади.

Льоня, чайок, йорж, Альона, бойовий, льон, сльози, знайомий, вірьовка, працьовитий, Йосип.

4. Прочитай слова за допомогою «Квітки-читалочки».



5. Прочитай слова, склади з ними словосполучення за зразком.

Зразок: сіра-сира, сіра пташка, сира картопля

ніс-низ

місто – намисто

літо – липа

ріка – риба

сіла – сила

6. Склади словосполучення і речення.

дім	їдкий	лис	густий
дим	новий	ліс	хитрий
кит	мурликає	Дмитрик уміє	личко
кіт	плаває	Дмитрик умиє	читати

7. Прочитай склади і слова.

са-ся	да-дя	дза-дзя
за-зя	на-ня	сад-сядь
ца-ця	ла-ля	лак-ляк
та-тя	ра-ря	рад-ряд

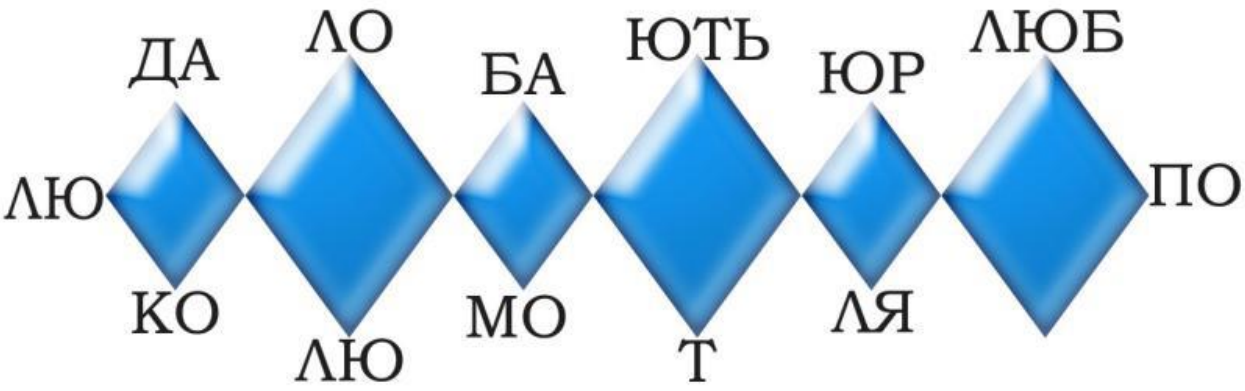
8. Встав пропущені букви У чи Ю.

л···к	з···би
л···стра	зр···б

л···дно
л···церна
н···трія
н···хати
гост···вати

под···шка
т···фельки
дар···нок
Д···ймовочка
кол···чка

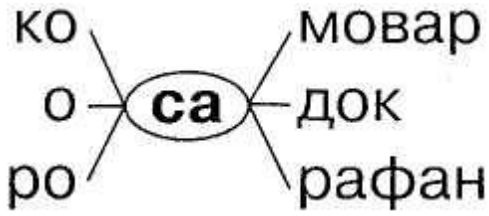
9. Прочитай читалочку

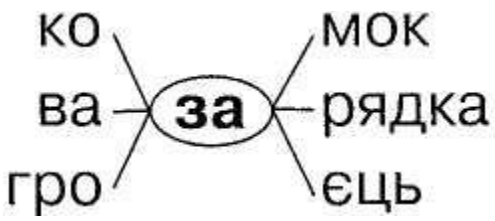


10. Прочитай склади і слова

су-зу
си-зи
се-зе

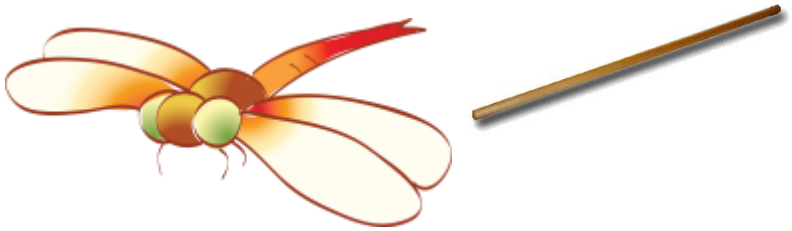
сю-зю
сі-зі
сє-зє





11. Підбери підписи до малюнків і порівняй їх звуко-буквений склад

Слова: палка, бабка, папка, балка







12. Читай слова парами. Поясни зміст слів. Замалюй букву Т синім, а букву Д – зеленим олівцем

тачка-дачка	терти-дерти
тиск-диск	витирати-видирати
Дон-тон	плоди-плоти
двір-твір	діло-тіло

13. Замість цифр читай відповідні букви

2а – 3а	о2 – о3	3у3
2о – 3о	е3 – е2	2ф3
2у – 3у	2і2	3о2
2і – 3і	2у2	2і3

14. Обвести у таблиці усі літери е, рухаючись поступово зліва направо рядок за рядком.

оароукегерпуенеаупуемиаеуджзаоьуатеимеаусчяеаіуфацеуайаіекахїуеазущеуа
еаоуебаеяуаюумиусчтеаєвлудіачеиутьогееулешапуеувиміфуйячеуаіджзахїеае
баеіцоуелаежепузавуесеамуатіаьфауеячасіаецауйнеагазуузщаеєїуахдуежєабеб
ауещоефеяьтеуеамсеапхїгоевтураоулкдіуаяечуесумеиьублецеунсмуоатмлалуб
евдурупаужулаезеазнаеуаауеучіаіапеуоекпрпауоваждедоперпунегшущеазхущ
зеаєежуджлееуоеируишуатеоаргумроаеауаяачусуескглаурпоулитиеруависеак
уеціучяаейхжулеароьиубдпаюмуаджастьуацаеуояйещеоуепаровлдептибеьмел
ауероведуажваесеівцячсаеитьблрогнелджщшорлдзщдбьтиюдзжеолдбьтип

15. Прочитати текст, вставляючи пропущені літери б або д. Переказати прочитане.

Ледача подушка

Маленькій Яринці тре…а сього…ні рано вставати, що.. до школи йти, а не хочеться, ой як не хочеться! Ввечері питає Яринка у ді…уся:

– Ді…усю, чому вранці вставати не хочеться? Навчіть мене, …ідусю, лягати спати так, що… хотілося вставати і йти …о школи.

– Це по…ушка в те…е ле…ача, - ві…повів …ідусь.

– А що ж їй зро…ити, що… вона не …ула ле…ачою?

– Знаю я таємницю, – пошепки сказав …і…усь.

– Ото саме то…і, як вставати не хочеться, візьми по…ушку, винеси на свіже повітря, …обре ви…ий її кулачками – вона і не …уде ле…ачою.

– Справ…і? – зраділа Яринка.

– Я так і зроблю завтра.

Ще …уже рано, а тре…а з…иратись до школи. Не хочеться вставати Яринці, але треба ж нарешті по…ушку провчити, лінощі з неї ви…ити.

Схопилась Яринка шви…енько, о…яглася, взяла по…ушку, винесла на по…вір'я, поклала на лавку – та кулачками її, кулачками. Повернулася …о хати, поклала по…ушку на ліжко – та й умиватися. А …ідусь у вуса посміхається.

В. Сухомлинський

Додаток Е

Тексти для читання

ВИНОГРАДАР І ЗМІЯ

Один чоловік мав гарний виноградник. Біля виноградника лежала купа каміння, де жила велика змія. Якось виноградар побачив змію і надумав зробити їй добро. Узяв кухоль свіжого молока, приніс, поставив біля каміння і став оддалік – хотів побачити, що буде. Змія вилізла, випила молока і впустила в кухоль один золотий. Виноградар узяв кухоль із золотим і пішов собі. Відтоді щоранку носив він змії молоко і забирав по одному золотому. Так дружили вони багато років.

Якось виноградар покликав сина, майбутнього господаря, і розповів йому про змію, що її годував молоком. Почав і син носити молоко й забирати золоті. Одного разу він подумав: «У тій купі має бути багато золотих; краще вбити змію, розрити купу й забрати золоті, а не носити молоко та годувати ту змію».

Отаке надумавши, він узяв палицю і поніс змії молоко. Коли змія молоко випила, хлопець замахнувся і щосили вдарив її, але убити не зміг, відбив тільки шматок хвоста. Змія розгнівалась і вкусила хлопця. Він розпух і ледве дійшов додому. Батько спитав його, що сталось. Син розповів усе, як було, і через кілька днів помер.

Минуло багато часу, і якось прийшов виноградар до тієї самої купи каміння. Вилізла і змія. Виноградар їй каже:

– Давай знову дружити, як раніше дружили.

А змія йому відповіла:

– Чоловіче, не може відновитися колишня дружба. Поки ти бачиш синову могилу, а я – свого відбитого хвоста, ми не можемо стати друзями. Коли щось робиш, думай і про наслідки.

Болгарська народна казка

З болгарської переклала Марина Шегеда

ПОДРУЖИЛИСЯ

Котик Васько – пустун і витівник. То в черевик залізе, то в піч шугоне і вийде звідти не сірий, а чорний. А якось вранці надумав ганятися за синичкою, яку Миколка врятував від морозу. Певне, йому хотілося погратися з нею. Такий переполох здійняв, що Миколка не витримав і зачинив малого розбишаку до кроликової клітки, яка стояла у сінях.

Згадав хлопчик про кошеня тільки ввечері. Хутчій відчинив клітку і здивувався: Васько лежить поряд із кроликом і бавиться його довгими вухами. А той від задоволення аж очі примружив.

З тих пір Васько цілими днями просиджував біля клітки, чекаючи поки кролик вийде з ним погратися. А коли Миколка випускав вухастого, то стільки було радощів у обох. Вони ганяли по сінях наввипередки, гралися, перекидалися.

Дуже подружили.

Віктор Васильчук

ОЛЕНКА НЕ ХОЧЕ СПАТИ

Ніяк не хоче заснути Оленка.

– Бабуню, розкажіть казочку.

– Я ж тобі, люба дитино, всі казки переказала.

– А ви ще з книжки почитайте.

Надіває бабуся окуляри і читає. А дівчинка навіть не думає спати. Закрила бабуся книжку.

– Тепер приклади, Оленко, вушко до подушки і послухай, що вона розповість тобі.

– Не хочу, бабуню, – хитрує дівчинка. – Подушка заколише мене.

Бабуся втомлено зітхає.

– Сили вже нема. Геть змучилася з тобою.

Оленка горнеться до старенької і каже:

– Я ось заспіваю, а ви відпочиньте.

І починає співати. Голосок у неї такий ніжний, солодкий, що в бабусі самі

стуляються повіки й голова тихенько хилиться до подушки. Оленка дбайливо вкутує бабусю ковдрою і, усміхаючись, приказує:

– І я, бабуню, вже змучилася з вами...

Володимир Сенцовський

РОМАСЕВЕ ЯБЛУКО І ПЕТРИКОВА ГРУША

У Ромасевому садку ростуть самі яблуні, тож і вродили там тільки яблука. А Ромасеві закортіло грушки. Підійшов Ромась до тину і почав тихенько перелазити у сусідній садок до Петрика, де жовтіли груші. Раптом зачепився за гвіздок, а штанці дир-дир-р! – і розірвалися.

Де не взявся Петрик, а в руках у нього соковита червонобока грушка.

– Ромасю,– каже Петрик, – хочеш, я тебе грушкою пригощу, а ти мене – яблуком?..

Сидить Ромась на лавочці, тримає Петрикову грушу та й думає: «І чому я так, як Петрик, не здогадався зробити?»

Наталія Кулик